

A Educação Intercultural na Aprendizagem das Línguas Estrangeiras: O Caso do Espanhol

Olga Maria dos Santos Gordino

**Relatório
de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua
Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básicos e Secundário**

(Setembro, 2012)

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de
Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou
de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Sara Rodrigues
de Sousa

Para os meus pais e para o meu irmão, pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Ceia cuja persistência permitiu que se concretizasse mais uma etapa do meu percurso profissional.

À professora Cristela Marques, por ter sido a única professora que se mostrou imediatamente disponível para orientar a minha PES e que embora se encontrasse, na altura a lecionar fora da sua área de residência, não descartou a possibilidade de vir a orientar o meu estágio. A ela e ao marido, que a apoiou na decisão, sem esquecer o Tiaguinho que me fez sorrir em momentos de maior desânimo, o meu bem-haja.

À Professora Neus, que valorizou o esforço e o meu empenho ao longo da PES e me encorajou sempre. Agradeço ainda a compreensão, a dedicação e a preocupação que sempre demonstrou a meu respeito, nunca deixando de acreditar no meu trabalho.

À Professora Sara, que acompanhou e orientou todo o trabalho desenvolvido e fez a sua revisão, sempre incansável e disponível para responder às minhas frequentes solicitações.

Aos meus colegas e amigos, pelas palavras encorajadoras e pelo apoio ao longo de mais uma etapa profissional.

O meu bem-haja sentido, a todos.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O CASO DO ESPANHOL

OLGA MARIA DOS SANTOS GORDINO

RESUMO

As sociedades atuais caracterizam-se pela diversidade étnica, cultural, social e religiosa originada pelos movimentos migratórios e outras mudanças à escala internacional. A escola, enquanto microcosmos, reflete essa diversidade e confronta-se com o desafio de integrar as diferenças, enquanto as respeita e as valoriza na sua riqueza. A educação intercultural apresenta-se como uma proposta para enfrentar esse desafio. O presente trabalho propõe, assim, uma abordagem intercultural do currículo no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente o espanhol, sobre o qual incidiu a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Nele, apresentamos estratégias de abordagem intercultural do currículo numa tentativa de responder às necessidades educativas, diferenciadas, dos alunos. Foi nosso objetivo proporcionar aos alunos situações de comunicação e de reflexão, fomentando a interação na turma. Interessou-nos trabalhar com os alunos no sentido de implementar situações que os conduzissem a uma consciencialização da pertença a uma cultura e a um despertar para a reflexão crítica sobre o outro. Desenvolvemos metodologias que assentam mais nos processos que nos conteúdos, numa tentativa de demonstrar que é na qualidade desses processos que se conseguem implementar eficazmente os conteúdos ao serviço de uma gestão intercultural do currículo¹.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural, língua estrangeira, Ensino do Espanhol.

¹ O presente trabalho foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico; contudo, as citações mantiveram a sua grafia original.

INTERCULTURAL EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING

OLGA MARIA DOS SANTOS GORDINO

ABSTRACT

The current societies are characterized by ethnic, cultural, social and religious diversity, originated by migration and other changes at the international level. The school, as microcosm, reflects this diversity and is faced with the challenge of integrating the differences, while respecting and valuing the diversity. Intercultural education is presented as a proposal to resolve this problem. This study therefore proposes an intercultural curriculum approach within the foreign languages learning, including Spanish, which focused on our Supervised Teaching Practice. In it, we present strategies for intercultural curriculum approach in an attempt to help the differentiated educational needs of students. It was our goal to provide students with communication situations and reflection, fostering interaction in the classroom. We were interested in working with students to implement situations that would lead to an awareness of belonging to a culture and an awakening to critical reflection on the other. We developed methodologies that rely more on processes than on content in an attempt to demonstrate that it is the quality of those processes that can effectively implement content management serving an intercultural curriculum.

KEYWORDS: Intercultural Education, foreign language, Spanish Teaching.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Contextualização e Justificação do tema.....	4
1.2. A educação intercultural: Definição e objetivos.....	6
1.3. Para um gestão intercultural do Currículo	9
1.4. A educação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras	14
2. Enquadramento institucional.....	20
2.1. A escola cooperante: Escola E.S/3 Maria Lamas de Torres Novas	20
2.2. As turmas	21
2.2.1. A turma de 10º CTB/CH1/AVA.....	21
2.2.2. A turma de 11º ano CTB.....	22
3. Prática de Ensino Supervisionada (PES)	24
3.1. Preparação do ano letivo e acompanhamento.....	24
3.2. Observação das aulas	25
3.3. Práticas de Interculturalidade.....	27
3.3.1. Estratégias educativas	28
3.3.2. Produção dos materiais.....	31
3.3.3. Descrição das atividades	34
3.3.3.1. Unidades didáticas lecionadas na turma de 10º ano.....	37
3.3.3.2. Unidades didáticas lecionadas na turma de 11º ano.....	42
3.4. Integração no projeto educativo da escola cooperante	47
4. Reflexão integradora sobre as atividades desenvolvidas na PES	49
Conclusão.....	56
Bibliografia	59
Anexos.....	62

*La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas.
La **educación intercultural** pretende este nuevo modo de relación.*

Sedano (1997: 5)

Introdução

A multiculturalidade tem “colorido” progressivamente as sociedades atuais e, enquanto reflexo do fenómeno da globalização à escala planetária, entre outras mudanças, obrigou-as a repensar a integração da diversidade. O desafio é acolher as diferenças e explorar a riqueza dessa diversidade para uma convivência mais efetiva e pacífica e para a igualdade de direitos para todos. Enquanto microcosmos, a escola não é mais que uma reprodução, à escala reduzida mas não menos importante, dessas diferenças. Importa demonstrar que a diversidade é sinónimo de riqueza e aprender a olhar para a diferença como uma mais valia. A multiculturalidade das nossas escolas exige um esforço para adequar o currículo à diversidade dos seus principais atores (os alunos) e a educação intercultural tem sido apontada como estratégia integradora por vários teóricos como Banks (2007), Abdallah-Pretceille (1999), Ouellet (2002), entre outros. O tema de investigação sobre o qual incidiu a nossa prática de ensino supervisionada contempla uma metodologia atual e abundantemente teorizada e sobre a qual estudiosos e investigadores se têm debruçado produzindo trabalhos cada vez mais práticos. Propomo-nos refletir sobre estratégias para uma “gestão intercultural” do Currículo na aprendizagem das línguas estrangeiras, com especial incidência no espanhol, demonstrando que a sua operacionalização é flexível e capaz de integrar a diversidade étnica e social dos alunos.

Assim, e dando cumprimento ao estipulado no art.6º do Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e em harmonia com o DL nº43/2007, art.17º referido na alínea a) do já referido art.6º, o presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu na disciplina de Espanhol, enquanto se vai tecendo uma reflexão sobre o mesmo à luz dos pressupostos teóricos que originaram a nossa investigação.

Este subdivide-se em quatro capítulos que seguidamente apresentamos.

A matéria teórica, que decorreu da investigação conduzida preliminarmente, contextualiza a problemática científica enquanto enquadra a experimentação da Prática de Ensino Supervisionada, doravante designada como PES, e será colocada numa primeira parte apontando linhas orientadoras de possíveis metodologias educativas no âmbito do currículo e, mais particularmente, na disciplina de língua

estrangeira, com especial enfoque no Espanhol. Seguidamente, impõe-se uma breve e sintética apresentação da escola e das turmas, servindo o enquadramento institucional como introdução ao capítulo seguinte, que se dedica à descrição de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES. Por sua vez, subdividido em quatro partes, o capítulo seguinte abordará momentos importantes como as reuniões semanais, a observação das aulas, as atividades desenvolvidas e os métodos aplicados na implementação das práticas de interculturalidade e a integração no projeto escola. Finalmente, concluiremos o presente trabalho com uma reflexão integradora com a justificação de algumas opções tomadas às luz dos pressupostos teóricos e com a apresentação dos conhecimentos consolidados e outros adquiridos ao longo da prática pedagógica.

A educação intercultural é um princípio que serve de base a toda a atividade da escola e da comunidade educativa.

Perotti (2003:68)

1. Enquadramento Teórico

1.1. Contextualização e Justificação do tema

O nosso mundo confronta-se com a multiculturalidade (Valcácer, 2008:22).

Nesta constatação de Amelia Valcárcel, no prólogo à obra *Leer la interculturalidad*, a multiculturalidade define-se como a “existência num mesmo tempo e espaço de diferentes grupos culturais” (Tejerina, 2008:41). Essa multiculturalidade explica-se pela intensificação dos fluxos migratórios, ligada intimamente ao processo de globalização, pelo desenvolvimento tecnológico, pela revolução dos transportes, pelos meios de comunicação de massa, fenómenos que, entre outros, são responsáveis pela “vertiginosa transformação” da sociedade (Penn & Zalesne, 2008:contracapa). O fenómeno da multiculturalidade, embora não recente² e desconhecendo-se se definitivo ou provisório³, tem ‘colorido’ a sociedade ao longo das últimas décadas e à escala planetária e, como tal, merece ser observado e investigado, de acordo com Tejerina (2008). Constata-se que “as diversidades culturais, religiosas, étnicas constituem uma das principais características da atual fase da modernidade” (Vilaça, 2006:163) e que a convivência numa sociedade multicultural é demasiado complexa (Tejerina, 2008). A gestão da diferença e a sua efetiva integração, na sociedade de acolhimento, constitui, assim, um desafio e uma preocupação que tem merecido um lugar de destaque nas agendas políticas internacionais, pois uma boa integração leva ao crescimento económico e é portanto fator de coesão social, segundo Aart de Geus, secretário-adjunto da OCDE, num discurso proferido em 2008. Por sua vez, as escolas, enquanto microcosmos, refletem essas preocupações, pois enquanto “espaço de convergência e de circulação de Culturas (nomeadamente em sentido crítico, social e institucional), a Escola de hoje (independentemente do nível de ensino a que se dedica) é, simultaneamente, produto e produtor da Diversidade, a qual urge conhecer, analisar e refletir” (Bizarro, 2006:4). Efetivamente, enquanto professores, deparamo-nos com turmas onde a heterogeneidade domina e não se trata apenas de uma questão de desigualdade ao nível das competências ou dos conhecimentos, as diferenças sociais e culturais, fruto

² A esse respeito, Vilaça refere que “(...) este processo de diversificação adquiriu nova dimensão na segunda metade do século XX e, na sociedade portuguesa, especialmente depois do 25 de abril de 1974” (2006:163).

³ No que se concerne esta afirmação, Tejerina (2008:22) alerta para o facto de que “No podemos asegurar ni cuánto ni cuándo, o si lo va a ser por siempre”.

dessa diversidade, evidenciam-se e, por vezes, abrem fossos entre os alunos. Trabalhar com a diferença numa mesma sala é portanto um desafio, mas também uma riqueza. Delors *et al.* defendiam que “a diversidade e a pluripertença [são] uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas” (*apud* Bizarro, 2006:7). Nesse sentido, e para responder às preocupações de quem trabalha com a diversidade, verificaram-se várias iniciativas no sentido de ajudar à integração, nomeadamente a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que mais tarde viria a designar-se Secretariado Entreculturas, em 2001, instituição orientada para o diálogo intercultural. Por outro lado, os programas curriculares, emanados do Ministério da Educação, referem, com frequência, a diferenciação em sala de aula como estratégia para se efetivar a convivência e o respeito mútuo entre os alunos, assim como o reconhecimento da sua identidade e da identidade dos seus colegas de turma e de escola. Efetivamente, trabalhar com alunos implica que se encontrem estratégias para fomentar o encontro com a alteridade, ou o encontro com o outro, o que não é pacífico pois ter uma língua ou uma cultura diferente, ou pertencer a um estrato social menos elevado, nem sempre permite uma integração pacífica. A integração na convivência carece da criação de instrumentos capazes de dotar os alunos de ferramentas comunicativas que lhes permitam respeitar valores e costumes diferentes dos seus. Assim, e ainda que defendendo que não se trata de receita milagrosa ou de remédio para a resolução dos problemas, o facto é que vários teóricos, entre os quais Abdallah-Pretceille (1999), por exemplo, indicam o recurso à educação intercultural como possível solução para ajudar a lidar com situações de conflito, frequentemente originadas por uma má integração e uma deficiente gestão das diferenças culturais, sociais e étnicas nas escolas, dotando os agentes educativos de meios para trabalhar com a diversidade no seio da multiculturalidade. Contudo, e como refere também a mesma autora, a educação intercultural é mais que isso, deve ser uma forma de trabalhar com todos sem distinguir minorias étnicas, culturais ou sociais. Deve ser encarada como um trabalho em conjunto com o intuito de facilitar a prática docente na gestão da diferença e no respeito pela diversidade. “A educação para a interculturalidade é, atualmente, uma preocupação comum nos países da União Europeia”- referia Farmhouse (2010:2) - e, embora a educação intercultural seja

debatida em conferências, em colóquios, nas escolas, nem sempre se consegue delimitar a sua atuação ao nível da prática e frequentemente se confunde com uma temática ou uma “disciplina” que aborda a cultura e os costumes de um país. Trabalhar com a diversidade é uma questão que nos interessa e, ainda que na escola cooperante onde se desenvolveu a PES não fosse notória uma diversidade cultural ou étnica, ou até mesmo religiosa, o facto é que os alunos são todos diferentes. A riqueza dos grupos turma deve ser explorada, porque, como defende Abdallah-Pretceille (1999), a educação intercultural não se destina apenas a alunos provenientes da imigração ou às minorias étnicas, deve ser um meio para trabalhar com todos respeitando as suas diferenças. Nesse sentido, consideramos pertinente uma abordagem ao currículo pela educação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras, neste caso específico do Espanhol. A nossa experiência só poderia sair mais enriquecida e os nossos conhecimentos prévios consolidados enquanto interiorizávamos novas práticas e experimentávamos novas metodologias. Assim, interessou-nos aprofundar as abordagens ao currículo numa perspectiva de interculturalidade.

1.2. A educação intercultural: Definição e objetivos

Não se pretende aprofundar definições ou teorias, uma vez que esse não é o objetivo do presente trabalho, contudo, consideramos essencial um enquadramento teórico onde possam ser enunciados, em traços gerais, os pressupostos teóricos de educação intercultural que orientaram a nossa prática. Assim, e apesar da polissemia da palavra, como alerta Cardoso (2001), tentaremos resumir no presente subcapítulo o que se entende por educação intercultural, os seus principais objetivos e como ela poderá ser abordada nas escolas.

De uma grande complexidade teórica, a educação *intercultural* é frequentemente, e por vezes erradamente, confundida com a educação *multicultural*. Os menos advertidos utilizarão indiscriminadamente o *multi-* e o *inter-* sem repararem que o que distingue os dois prefixos é a interação que caracteriza o segundo, em detrimento da convivência plural do primeiro. Assim, o *multicultural* aproxima a diversidade sem necessariamente colocá-la em interação, em situação de comunicação e/ou partilha, enquanto o *intercultural* pressupõe que, para lá da convivência num mesmo espaço, se adopte uma postura ativa no sentido de ir ao encontro das

diferentes culturas, ou seja, de *interagir* com elas. O que se pretende é encontrar “novos modos de relação entre os diversos grupos humanos e as suas culturas” (Sedano, 1997:5 - tradução nossa) pois o intercultural assenta na interação entre as culturas, entre os povos e não se limita apenas à convivência pacífica destes num mesmo espaço, como defende a educação *multicultural*.

Teóricos ou entendidos empregarão indiscriminadamente a terminologia *multicultural* ao referir-se à educação *intercultural*, isto porque a corrente anglo-saxónica (Banks, Craft *apud* Ferreira, 2003) defende a interação e a convivência quando se refere à *multicultural education*. Ou seja, se não for teórico é melhor utilizar sempre a terminologia francófona (Abdallah-Pretceille, Bourdieu, Muñoz *apud* Ferreira, 2003), que aliás se tem vindo a alargar aos países anglófonos, de acordo com Cardoso (2001), para não correr o risco de ser mal entendido.

Após estas considerações iniciais, debrucemo-nos seguidamente, e sem nos alongarmos demasiado em definições teóricas, sobre o que se entende por *educação intercultural* em termos práticos.

Poderíamos resumir dizendo apenas que a educação intercultural é a abordagem metodológica ou um conjunto de estratégias que, de acordo com Cardoso (2001), visa combater o racismo e todas as suas formas de discriminação; afirma e promove o pluralismo cultural, social e étnico ao mesmo tempo que expressa e promove a diversidade linguística, cultural e “racial” num clima de igualdade de oportunidades com o objectivo de refletir e acolher a diversidade dos alunos.

Os autores do manual *InterGuia*, de uma forma original, partem de uma definição pela negativa, ou seja, refletindo sobre o que *não é* a educação intercultural, e assim, descrevem e enumeram atividades, como os tradicionais “Dia das línguas” nas escolas, frequentemente confundidas com atividades de educação intercultural quando na verdade apenas representam uma “amostra” ou uma “exposição” de culturas não promovendo a interação. O enriquecimento que, sem dúvida, advém destas práticas não pode resumir-se à divulgação ou à comemoração isolada de dias festivos representativos das várias culturas, tem de ir para além disso e promover uma comunicação entre elas, pois a dimensão intercultural carece de uma interação, de uma partilha pela aproximação dos diversos grupos. Como sublinha Perotti “o objetivo desta pedagogia não é o conhecimento de uma cultura” (2003:51), defendendo que a pedagogia do intercultural se destaca pela importância concedida à

relação, não ao conhecimento da cultura do outro, porque “a relação está no âmago do intercultural: é por isso que a pedagogia intercultural põe no centro dos seus métodos o sistema relacional das crianças e dos jovens” (*ibidem*). Segundo o mesmo, é importante situar-se a si próprio em relação aos outros, desde o exterior e não impondo modelos preconcebidos na escola ou vistos pelos olhos do professor. Este deve, sim, proporcionar aos alunos instrumentos que lhes permitam comunicar no sentido de partilhar saberes, culturas, valores, pois justifica que “a educação intercultural forma a criança para a comunicação, incluindo em situações de conflito, onde as relações não são evidentes” (*ibidem*). Aliás, Cardoso refere que a própria palavra *comunicação*, que deriva do latim *communicare*, na origem, significa “pôr em comum” e “estar em relação”. Este é um indicador da relação indissociável entre a educação intercultural e a dimensão comunicativa.

Há portanto duas dimensões, de evidente complexidade e de importância indiscutível, na abordagem à educação intercultural que, por um lado, coloca os alunos no centro da relação em situação de partilha e de comunicação, como referimos, e, por outro lado, promove a reflexão.

Efetivamente, Perotti alerta para o facto de que

[a] educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matérias de direitos do homem integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação (2003:55).

A educação intercultural deve conduzir o aluno à reflexão, ao questionamento sobre o *eu*, ao distanciamento deste e à progressiva aproximação com a diferença, com vista à eliminação de preconceitos e estereótipos. O que justifica, segundo ele, que entre as atividades educativas a privilegiar, para a consideração efetiva da interculturalidade, figure a aprendizagem dos direitos do Homem e dos valores democráticos, pois “(...) a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria origem da educação contra a intolerância, a xenofobia e o racismo” (2003:55). Finalmente, defende ainda que “um bom nível de conhecimento dos direitos do homem é necessário no ensino secundário”, incluindo nesses conhecimentos “a aprendizagem dos conceitos, das noções, conhecimento dos textos

fundamentais, das declarações internacionais, da sua evolução histórica, das práticas” (*ibidem*). Também Cardoso (2001), Abdallah-Pretceille (1999) e Perotti (2003), entre outros, aproximam a educação intercultural da educação para a cidadania e para os direitos do Homem, pois esta propõe preparar os alunos ao “exercício futuro de uma cidadania democrática facilitadora de mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades” (Cardoso, 2001:14).

De acordo com o enunciado anteriormente, depreende-se que a educação intercultural terá como objetivos os seguintes, enunciados por Sedano (1997:9):

- criar um clima de aceitação e de comunicação nas instituições ou grupos educativos;
- identificar e combater a discriminação e o racismo;
- disponibilizar uma abertura a outras culturas;
- ultrapassar o etnocentrismo;
- melhorar a comunicação intercultural.

Esta perspetiva corrobora o defendido por Abdallah-Pretceille (1999), Perotti (2003), Cardoso (2001) e outros que defendem que a educação intercultural deverá ser trabalhada com todos, em conjunto, centrando-se na relação com o outro e apostando na comunicação efetiva: só assim se conseguirão atingir esses objetivos.

1.3. Para um gestão intercultural do Currículo

A promoção da educação intercultural é uma necessidade reconhecida pelo Departamento do Ensino Básico, dada a crescente diversidade sociocultural nas escolas (Ferreira, 2003). Na sua publicação, cujo título foi emprestado para o presente subcapítulo, Cardoso explica, aprofunda e exemplifica a necessidade de adequar “o currículo à diversidade dos (...) alunos, numa perspectiva de educação intercultural” (2001:11) e alerta para o facto de que “(...) não há um currículo para a cidadania e, particularmente, para a interculturalidade, paralelo ao currículo oficial” (*ibidem*:15). Cardoso remete antes para uma “dimensão do currículo formal” ao referir-se à educação intercultural, ou para uma “vertente do currículo” que passa pela “(...) adequação do processo educativo a dimensões interculturais (...)” (*ibidem*). Enuncia um conjunto de requisitos sobre os quais deve basear-se essa adequação educativa e

que iremos enumerar⁴ na sua totalidade porque considerámos pertinente, já que eles funcionam como indicadores e foi com base nos mesmos que organizámos toda a nossa PES. Assim, segundo Cardoso, “(...) a educação do processo educativo a dimensões interculturais deve sempre:

- 1. basear-se em atitudes reflexivas e críticas dos professores acerca da situação desfavorecida dos grupos humanos na sociedade e na escola e no seu papel para a promoção da igualdade de oportunidades educativas;
- 2. visar todos os alunos, independentemente das suas origens e identidades e da heterogeneidade humana e social nas escolas e nas turmas;
- 3. estar intencionalmente estruturado de modo a respeitar e a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos, assegurando-lhes igualdade de consideração e de participação nas atividades de aprendizagem, através da seleção de objectivos, conteúdos, processos, materiais e procedimentos avaliativos ajustados à diversidade desses alunos;
- 4. ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos;
- 5. considerar a dimensão anti-discriminatória enquanto componente essencial da dinâmica das turmas e do *ethos* escolar;
- 6. proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas – e/ou dos seus antepassados- realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas. Garantir, em simultâneo, que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizarem as diferenças culturais, bem como as suas dimensões comuns;
- 7. proporcionar perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos;
- 8. promover o sentido de análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade, contribuindo para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes nas instituições democráticas e na resolução das situações de injustiça social;
- 9. visar a criação de contextos e dinâmicas de classe e de escola baseados no pluralismo e na anti-discriminação tornando a interculturalidade parte integrante do projecto global da escola, uma perspectiva transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade básica” (2001:15-16).

Neste momento, não os iremos comentar ou analisar, já que, por um lado, os consideramos suficientemente explícitos para que se entenda o que deles se pretende,

⁴ Por uma questão de facilidade na localização desses indicadores, para a reflexão posterior, os mesmos foram numerados. A numeração é da nossa responsabilidade e não tem a ver com critérios de hierarquia entre eles.

e já que, por outro lado, todo o presente trabalho analisa profundamente e reflete sobre esses princípios ao longo dos vários capítulos, contudo iremos apenas alertar para uma particularidade que diz respeito ao nível de ensino ao qual se destina. O autor dedicou as suas publicações a cada um dos ciclos e a publicação que nos serviu de referência destina-se ao 3º ciclo do Ensino Básico, daí a terminologia *criança* no ponto 4. Contudo, consideramos que todos esses pressupostos enunciados são aplicáveis a todos os ciclos, como aliás refere o próprio autor no ponto 9 e como aprofundaremos mais adiante. Assim, concordamos que estes indicadores possam ser transpostos para qualquer ciclo de ensino, incluindo no secundário onde foi aplicada a PES, porquanto a interculturalidade “é feita mais de processos do que de conteúdos, embora estes sejam elementos desafiadores e catalisadores da interculturalidade” (Cardoso, 2001:16).

Contudo, o mesmo autor lamenta a resistência que oferecem alguns agentes educativos à perspectiva de adequar o currículo à diversidade, por olharem para o currículo como algo formal e não como orientações, mais ou menos flexíveis, que visam mobilizar saberes e saber fazer e, por isso, não devem ser encaradas como conteúdos estáticos. Explica que essa resistência se deve a vários factores entre os quais destaca as concepções dominantes de conhecimento na sociedade e na escola, a subvalorização dos processos de ensino, os preconceitos étnicos e “raciais”, as perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias, as percepções acerca das línguas da minoria, as expectativas em relação à progressão escolar dos alunos, a organização administrativa e pedagógica da escola e a predominância do grupo-turma como unidade de referência na gestão e organização pedagógica (*idem*:16-17). A esse respeito, Ferreira refere, a propósito de um estudo conduzido em 125 escolas inseridas num projeto de educação intercultural, que “(...) só em 16% das escolas se faziam ligeiras alterações do currículo (...)”(2003:91)⁵. Os autores desse mesmo estudo, conduzido por Cotrim e mencionado por Ferreira, concluíram que “as atividades de educação multicultural situam-se, fundamentalmente, no âmbito das atividades de animação cultural e na criação de atividades compensatórias, mais do

⁵ Este número diz respeito a resultados provenientes de um levantamento feito pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, posteriormente designado por Secretariado Entreculturas, em 1995, no âmbito de um Projeto de educação intercultural no qual participaram 125 escolas do 1º ao 3º ciclo do ensino básico, do país, com um número elevado de alunos pertencentes a minorias étnicas. Neste caso, a percentagem indicada refere-se às escolas de 2º e 3º ciclo (contra 22% no 1º ciclo) onde o universo de respondentes é composto por 19 presidentes de Conselhos Directivos e de 56 professores de escolas.

que numa reestruturação dos projetos educativos das instituições escolares e dos próprios currículos” (Cotrim *apud* Ferreira, 2003:94). Efetivamente, Cardoso salienta que “[a] integração da dimensão intercultural no currículo conjuga, de diferentes modos, duas variáveis curriculares centrais: os conteúdos e os processos” (2001:19) sublinhando que é na qualidade e na diversificação dos processos que a abordagem intercultural se baseia, mais do que nos conteúdos. É importante que se deixe de olhar para a educação intercultural como um tema de estudo isolado, ou apenas relacionado com a cultura e os valores culturais ou tradicionais de um povo. A esse propósito, também Perotti insiste sobre a importância de não considerar a educação intercultural uma disciplina e refere-se à mesma como *metodologia* que “procura integrar, no seu modo de questionar o real, dados psicológicos, antropológico, sociais, económicos, históricos, políticos, culturais, para que, no ensino da própria disciplina, se aprendam as relações com as ciências humanas” (2003:58). Ou seja, a abordagem intercultural, tal como defende Cardoso, deve ser transversal ao próprio currículo, pois faz parte das próprias disciplinas que este contempla. Nesse sentido, defende que “nenhuma disciplina se pode subtrair à abordagem intercultural” (*ibidem*) e salienta que algumas, nomeadamente a História, “se prestam de modo privilegiado à transmissão de conhecimentos úteis à formação do cidadão na sociedade pluricultural” (*ibidem*). Qualquer disciplina estará apta a ser abordada interculturalmente recorrendo a processos de aprendizagem que olham para o programa curricular, não apenas como um conjunto de conteúdos a lecionar e objetivos a atingir, mas, tal como explicita o mesmo autor, um instrumento “(...) ativo e adequado à diversidade do contexto e dos alunos no intuito de lhes proporcionar igualdade de circunstâncias no acesso às aprendizagens escolares” (Cardoso, 2001:17). Impõe-se, portanto, refletir sobre o currículo para poder usar da autonomia de que dispõe o professor, já que a estrutura dos programas assim o permite, e iniciar uma metodologia baseada na abordagem intercultural transversal do currículo. Segundo Cardoso, para uma formação centrada no currículo o professor deverá:

- permeiar o programa e o dia-a-dia na sala de aula/escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade;
- promover atividades: (a) em torno de figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, militares (homens e mulheres), etc., pertencentes aos diversos grupos étnicos; (b) centradas

nas relações passadas e presentes entre os países e culturas dos alunos da classe/turma/escola;

(c) de pesquisa, análise e debate de similaridades e diferenças entre diversas culturas;

- integrar e valorizar nas atividades, os saberes, os recursos e experiências que os alunos levam para a turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias;
- evitar referências ou atividades culturalmente demasiado generalizadoras pressupondo homogeneidades que podem não ser verdadeiras (religiosas, linguísticas, alimentares, etc);
- promover atividades/interações baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao mesmo grupo (turma);
- desenvolver metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos e interétnicos;
- ajustar as metodologias e estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos;
- privilegiar modalidades e técnicas formativas de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais na aprendizagem de cada aluno (Cardoso, 2001:26).

Consideramos que todos esses pressupostos poderão ser postos em prática com mais evidência em escolas com uma maior diversidade étnico-social, já que é a riqueza da mesma que permite que se parta da heterogeneidade e se reúna muita informação com a qual se possa trabalhar. Essa situação, porém, não se verificou tão evidentemente numa escola mais homogênea, em termos étnico-sociais e principalmente culturais, como é o caso da escola onde se desenvolveu a PES e em particular nas turmas com as quais se trabalhou. Não havendo tanto ou quase nenhuma diversidade, a riqueza desses pressupostos nem sempre era diretamente observável ou de implementação facilitada. Contudo, consideramos que estes pressupostos permitem uma verdadeira abordagem intercultural, de acordo com o enunciado até ao momento no presente trabalho, e que assentam no respeito pela diversidade e no aproveitamento da riqueza cultural e étnica das turmas para criar situações de interação entre todos os alunos.

Por outro lado, Perotti defende que “(...) todos os professores devem praticar uma abordagem intercultural” (2003:69), sublinhando o facto de não se limitar a uma formação complementar para professores especializados. É, por isso, importante que a educação intercultural esteja presente na formação do professor. Perotti justifica ainda que “a integração de uma pedagogia intercultural exige da parte do professor não só um conhecimento cultural plural, mas também uma experiência de vida e de colaboração” (2003:70), frisando a importância de duas dimensões: por um lado, o

conhecimento, pois não chega a boa vontade (o professor deve apostar no conhecimento e na compreensão do intercultural), por outro lado, a dimensão relacional, como aborda a realidade, de uma maneira diferente e integradora. Contudo, alerta para que esta também não substitua a formação didática ou a competência técnica, mas que oriente pedagogias, ou seja, insiste sobre o facto de tratar-se de uma metodologia a aplicar em qualquer disciplina do currículo, pois, segundo ele, “sejam quais forem as disciplinas e a origem dos seus alunos, devem tomar consciência do valor, da originalidade e do contributo das diversas culturas” (*ibidem*). Esta afirmação reforça o já referido anteriormente no que concerne a educação intercultural ser para todos, ou seja, inclusiva, pois “[a] abordagem intercultural diz respeito a todas as crianças, tanto as autóctones como as migrantes” (Perotti: 2003:69). A esse propósito, também Lipiansky defende que “atualmente a reflexão sobre a interculturalidade não se pode limitar às crianças migrantes” (*apud* Ferreira, 2003:51).

E enquanto o mesmo Cardoso (2001) alerta para que não se limite a educação intercultural à aprendizagem das línguas, estranhamente, Perotti (2003) põe a tónica nas disciplinas de História, Geografia, Música e Educação Artística, os Media e a Literatura, mas não faz referência às línguas estrangeiras, as quais, na nossa opinião, são primordiais por sustentarem a dimensão comunicativa, como iremos ver mais adiante e, sobretudo, serem transmissoras de conhecimentos culturais e um veículo para a aproximação das culturas.

1.4. A educação intercultural na aprendizagem das línguas estrangeiras

A língua tem como função principal a comunicação e a própria etimologia da palavra, de origem latina, *communicare*, cf. *supra* p.8, significa “pôr em comum” ou ainda “estar em relação”. Por outro lado, de acordo com Hall (*apud* Thoma, 2002:5) é através da língua que os membros de uma cultura produzem significados num processo identificado como “representação”. Neste processo, a língua é “amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante” (Thoma, 2002:5), o que pressupõe, de acordo com Souza que “a criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afectado pela língua” (*apud* Gomes, Cabral e Coelho, 2006:46). Portanto depreende-se que a língua é um meio de

socialização e de aproximação das culturas, como aliás defende Geraldi pois “ [é] através da interação que o sujeito internaliza a linguagem e se constitui como ser social” (*apud ibidem*:47). Estas definições inserem-se perfeitamente nos pressupostos da educação intercultural que defende a aproximação e a relação entre as diferentes culturas.

Por sua vez, Perotti fala numa dupla função da linguagem:

A língua é um instrumento de comunicação, é um saber instrumental que abre para o domínio de outros saberes humanos e da evolução tecnológica (língua veicular) e enquanto função identitária e de enraizamento numa origem, numa região, numa família (língua materna ou língua primeira.(2003:71).

Neste sentido, depreende-se que a dimensão comunicativa de uma língua (estrangeira), portadora das raízes de onde é originária, abra fronteiras para a aproximação das culturas enquanto transmissora de saberes culturais. Ainda a esse propósito, Cardoso defende que

[a] língua estrangeira torna-se, assim, instrumento e objeto de comunicação, numa perspectiva não só utilitária e funcional, mas, ao mesmo tempo, testemunho das especificidades culturais que os comportamentos discursivos exprimem, como formas de interpretação, análise e apropriação do real. Não só não se fala da mesma forma numa ou noutra língua, mas também não se vê e não se ouve o mundo da mesma maneira (2001:99).

Efetivamente, segundo o mesmo autor, “(...) a língua estrangeira contribui, decisivamente, para a formação global do aluno enquanto indivíduo e cidadão do mundo” (Cardoso, 2001:100) e a aprendizagem de uma língua estrangeira é também a aprendizagem dos usos e costumes da cultura do país da língua de aprendizagem, o que conduz a uma maior aproximação e possibilita a interação entre os grupos. Essa afirmação justifica que os programas curriculares de língua estrangeira dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico se predisponham a um tratamento enquadrado numa perspectiva intercultural. Na prática, “entende-se esta abordagem como conjunto de estratégias que visa dar a conhecer outras culturas, numa vontade de descentração e de comunicação, tentando consciencializar os alunos para o respeito e valorização tanto das diferenças como das semelhanças culturais” (*ibidem*). Salientamos que, ainda que a publicação diga respeito ao programa curricular de 2º e 3º ciclo do ensino

básico, as considerações aplicam-se de igual forma ao programa de secundário que explicitamente refere a abordagem sociocultural e a sua relação com os conteúdos temáticos e linguísticos, o que nos leva a concluir que também ele se presta à abordagem intercultural.

Não restam dúvidas de que existe uma óbvia relação consubstancial entre língua e cultura que conduz a que as línguas estrangeiras “contribuam para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para o conhecimento de si próprio e dos outros” (Cardoso, 2001:103). Esta aprendizagem, pelo acesso ao conhecimento do e pelo outro, é possível porque a língua possibilita o contacto com o outro de acordo com Guerra para justificar que é

ao situar-se no cerne da função simbólica, [que] a linguagem estrutura o sistema cultura, ditando a interação entre as várias estruturas, que aprendidas e partilhadas por determinado grupo social, lhe conferem especificidade, distinguindo-o de todos os outros (*apud* Gomes, Cabral e Coelho, 2006:47).

A esse propósito, Cerisier defende que as traduções são pontes entre as culturas, porque traduzir é mais que transcrever, é quase reinventar a obra (2006:144). Por exemplo, na Argentina, onde o conceito de “príncipe” não existia, houve a necessidade de adaptar o protagonista de *O Principezinho* à cultura do país (Toba) “transformando-o” então em cacique (que corresponde ao chefe de uma tribo na América Central). Um outro exemplo que reforça a ideia defendida anteriormente: na versão bambara da mesma obra, desta vez no que diz respeito à ilustração, mas não deixando de ser um elemento fulcral de uma obra traduzida, o principezinho foi transformado em menino loiro de pele negra (Cerisier, 2006:147). Esta necessidade de adaptar uma obra ao país acolhedor dessa mesma obra revela que uma tradução pode ser um instrumento de grande riqueza cultural quando comparada com a versão original. Esta afirmação corrobora a já referida ideia de que uma língua é sempre veículo de uma cultura e portadora de usos e costumes. A esse propósito, Abramovici defende que “não há multiculturalismo sem multilinguismo” (2006:95), pois, segundo ele, a aprendizagem de uma outra língua permite abrir paredes que encerram o nosso pensamento e descobrir caminhos que nos levam para outras direções, ou seja, abre a nossa mente para um conhecimento ao qual nunca poderíamos ter acesso só com o conhecimento da nossa língua. Para este autor, dominar uma língua estrangeira é

sinónimo de libertação e a verdadeira aprendizagem está no encontro com a nossa própria cultura (*ibidem*).

Ainda relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, Bergmann diferencia a mesma da aprendizagem de uma outra disciplina qualquer porquanto aquela tem um carácter pessoal que implica uma interação “direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua” (*apud* Kraviski & Bergmann, 2006:80). Por outro lado, a mesma autora salienta que a aprendizagem de uma língua “(...) exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo” (*apud ibidem*). Assim, a aprendizagem de uma língua, como já referimos, é também a aprendizagem de um conjunto de normas de outra cultura e de uma outra realidade, diferente da do aluno. Consequentemente, a aprendizagem de uma língua estrangeira presta-se perfeitamente à transmissão cultural da língua estudada, que vai para além da aprendizagem linguística, já que, como vimos, uma língua reflete a cultura e os usos e costumes de um país.

Por outro lado, Kraviski & Bergmann (2006) levantam uma questão que move, de uma forma mais ou menos generalizada, o professor de língua estrangeira: o facto de os falantes nativos serem vistos como modelos para os falantes não nativos. Ou seja, o professor espera que os alunos adquiram, por imitação, um nível o mais próximo possível do nível de um falante nativo da língua de aprendizagem. Os mesmos autores propõem antes que se orientem “(...) os alunos de idiomas estrangeiros para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo”(2006:82). É uma visão inovadora, para o professor de língua estrangeira, que propõe que os alunos passem de uma capacidade de imitação de um modelo à aquisição de uma competência intercultural. As mesmas autoras referem no seu estudo um modelo teórico de comunicação intercultural, segundo Byram & Fleming, que transcrevemos e analisamos seguidamente. O primeiro aspeto apresentado pelo referido modelo é “A integração da aprendizagem linguística e cultural para facilitar a comunicação e a interação”(*apud* Kraviski & Bergmann, 2006:83). De acordo com Byram & Fleming, linguística e cultura são aspetos indissociáveis na aprendizagem de uma língua estrangeira para a interação e a comunicação. Esta aproximação da língua e da cultura explica-se pela proximidade de uma identidade cultural veiculada pela língua de um povo. Quando aprendemos uma língua estrangeira, aprendemos também um pouco da

cultura desse povo, os seus costumes, as suas tradições. Como exemplo disso, *el tirón de oreja* (puxar ou beliscar a orelha), tão frequente em Espanha, no momento em que se felicita um amigo que faz anos, poderia ser mal interpretado por um falante não nativo, caso não tivesse tomado conhecimento dessa particularidade do povo espanhol aquando da aprendizagem da língua espanhola. O segundo aspeto referido prende-se com “a comparação de outros consigo mesmo para se estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual estão socializados os alunos”(ibidem). Este aspeto relaciona-se com o olhar para si mesmo para entender o outro. Efetivamente, a aproximação com o outro permite não apenas um melhor conhecimento deste, facilitando deste modo a interação e a comunicação, como ajuda a melhor compreender a sua própria cultura, a sua realidade, o seu meio envolvente. Ou seja, apontam o olhar criticamente para as diferenças e para as semelhanças para construir o conhecimento essencial de si e do outro essencial para fomentar a relação e aproximar na diversidade. Como terceiro aspeto, apresentado no referido modelo de comunicação intercultural, os autores apontam para “uma mudança de perspectiva que emprega procedimentos psicológicos de socialização” (ibidem). Relacionámos este aspeto com o anterior, porquanto acreditamos que é na aprendizagem que se faz do outro, nas suas diferenças e nas suas semelhanças, que é permitida a aproximação e a interação na diversidade, enquanto se destroem estereótipos e ideias preconcebidas que frequentemente derivam do desconhecimento que se tem em relação ao que é diferente. Assim, conhecer o outro e conhecer-se a si próprio, conduz a uma mudança psicológica ocasionada pela reflexão crítica que se tem sobre as diferenças, que unem ou afastam o outro de si, responsáveis pela aceitação e pela tolerância em relação ao outro. Finalmente, como último aspeto referido no modelo, salienta-se “a preparação dos alunos para encontros e comunicação com culturas e sociedades diferentes” (ibidem). Consideramos que este aspeto está intimamente ligado à já mencionada abordagem transversal do currículo, em que os conhecimentos de uma outra cultura não devem cingir-se a uma disciplina apenas, mas abranger todo o currículo. Depreende-se que é tarefa de todas as disciplinas, principalmente e para além da disciplina de língua estrangeira, dotar os alunos de instrumentos e ferramentas para a comunicação. Só se compreende o que se conhece, e conhecer a cultura, ligada a uma língua, é fornecer as ferramentas comunicativas necessárias para essa comunicação ou interação. O professor não se limita a transmitir conhecimento linguístico, fornece

informações relativas à cultura do povo da língua de aprendizagem. Explicar a um aluno aprendente de língua francesa que em muitas regiões de França se cumprimenta com quatro beijos evitará constrangimentos aquando de uma ida a França, em visita de estudo, por exemplo. São esses conhecimentos culturais que devem ser facultados aos alunos, munindo-os de conhecimentos culturalmente úteis à prática linguística no país da língua de aprendizagem, porque se pretende que “os alunos desenvolvam estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua-alvo” (Kraviski & Bergmann, 2006:85). De acordo com esse modelo, esses são aspetos que permitirão ao aluno adquirir a competência intercultural para ser capaz de “estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las” (Kraviski & Bergmann, 2006:83). Estas últimas autoras salientam finalmente outro aspeto importante para além dos aspetos a serem trabalhados pelos alunos: o papel do professor enquanto “agente de intermediação” que ao ensinar a cultura, deve ensiná-la tal como ela se manifesta na linguagem. Nesse sentido, enunciam algumas características ideais que deveria ter o professor intercultural, cf. anexo 1, de acordo com Edelhoff, citado pelas mesmas autora, subdividas em três domínios (atitudes, conhecimentos e destrezas), mas que não iremos analisar de momento, pois já todas foram focadas direta ou indiretamente no presente trabalho.

Se não restam dúvidas que a abordagem intercultural deve ser transversal ao currículo, menos dúvidas restam de que esta enriquece a didática e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Por um lado, alarga o conhecimento cultural da língua em estudo e, por outro, facilita a aproximação das culturas pela dimensão comunicativa.

Face ao exposto, tentámos colocar na prática o que a teoria nos ensinou: recorrer a metodologias de abordagem intercultural para a aprendizagem do Espanhol recorrendo à dimensão comunicativa da mesma.

2. Enquadramento institucional

2.1. A escola cooperante: Escola E.S/3 Maria Lamas de Torres Novas

A escola cooperante onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada (PES) foi a Escola Secundária Maria Lamas, em Torres Novas, pertencente ao distrito de Santarém, situada aproximadamente a 117 kms de Lisboa, na região centro, sub-região do Médio Tejo com uma população de aproximadamente 13 000 habitantes. Segue-se uma breve caracterização da mesma para contextualizar o ambiente e meio envolvente no qual decorreu a PES à disciplina de Espanhol.



No que respeita às instalações, a antiga Escola Secundária de Torres Novas, que passou a designar-se Escola Secundária Maria Lamas desde 1975, em memória da patrona que lhe emprestou o nome, começou por ser, em 1954, uma escola industrial (Escola Industrial de Torres Novas) a funcionar em instalações provisórias posteriormente ampliadas. Sofreu algumas alterações desde as designações dos cursos, ligadas às áreas de ensino que lá se ministravam, até ao próprio local de funcionamento. Durante o período em que decorreu a PES, contava com cerca de 117 professores/técnicos especializados e 902 alunos, 32 técnicos operacionais e 9 assistentes técnicos⁶.

Apesar de o edifício ser aparentemente recente, por ter sido alvo de uma reestruturação (ainda incompleta) no âmbito do projeto de requalificação das escolas, pela Parque Escolar, a escola não oferece quaisquer facilidades na aplicação de recursos inovadores em aula. As salas apresentam-se ainda com quadros de giz, ausência de computadores e sem retroprojetores. Os materiais são limitados, bem como o número de fotocópias, inibindo frequentemente a iniciativa de trabalhar com recursos multimédia ou simplesmente de recorrer a métodos diversificados.

No segundo trimestre, foi colocado à disposição do departamento de Línguas um gabinete, permitindo a organização de um espaço dedicado às disciplinas de Línguas Estrangeiras, nomeadamente o Francês, o Inglês e o Espanhol, ao qual foi dado o nome de “Laboratório de Línguas”. Nele, os vários espaços apresentam materiais para consultas, DVDs, manuais, Fichas, Dossiers com materiais etc.,

⁶ Números referentes ao ano letivo 2011-2012 inseridos no *Plano de Ação 2011/2012* facultado pela própria escola.

promovendo um ambiente de trabalho assente na partilha de materiais entre os docentes de línguas, um aspeto muito positivo que salientamos.

Um ponto negativo e desfavorável à nossa PES foi a escassez de recursos: não há vídeo projetor nas salas, a sua requisição nem sempre é facilitada, e não existem computadores em quantidade suficiente para formar grupos em aula, além de que os que há não funcionam devidamente para garantir uma atividade correta. Atendendo aos factos referidos, justificamos com eles o facto de que todas as atividades por nós desenvolvidas na PES tenham de ter sido implementadas sem recorrer às novas tecnologias.

2.2. As turmas

A professora orientadora da escola cooperante, Cristela Marques, encontrando-se em licença para amamentação, beneficiou da redução de horário ao abrigo da legislação, pelo que o seu horário perfazia 16 horas letivas, distribuídas por quatro turmas de ensino secundário, todas de nível iniciação: duas turmas de 10º ano nível inicial correspondente a A1 de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência) e duas turmas de 11º ano, a frequentarem o nível A2 de Espanhol.

As turmas a que foram leccionadas as aulas eram portanto ambas de secundário, respetivamente a turma 10º CTB, CH1, AVA (turma composta) e a turma de 11º CTB que apresentamos seguidamente numa breve caracterização.

2.2.1. A turma de 10º CTB/CH1/AVA

A turma é composta por alunos das turmas de 10º ano CTB (Ciências e Tecnologias, turma B), CH1 (Ciências e Humanidades, turma 1) e AVA (Artes Visuais, turma A) de 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas) com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos e todos eles de naturalidade e de nacionalidade portuguesa.

Inicialmente, a turma começou por mostrar-se pouco participativa e pouco interessada. Os alunos, desatentos, dificultavam a implementação de atividades mais diversificadas e menos habituais, tais como a projeção de materiais e o trabalho a pares ou em grupo, a que nitidamente não estavam acostumados. Outro aspecto de salientar e de reforçar como negativo no início, mas tendo sido largamente superado no final da PES, por parte do grupo, foi o uso de dicionários relativamente aos quais

revelaram sempre uma grande resistência e uma fraca autonomia. Era frequente perguntarem imediatamente, ao professor, o vocabulário que desconheciam em vez de procurarem no dicionário. Contudo, progressivamente, e de entre as duas turmas, esta foi, sem dúvida, a que revelou maior evolução nesse aspeto da autonomia e na aplicação dos métodos de trabalho. Aumentou o interesse que a turma foi demonstrando na realização das atividades aula após aula. Revelaram-se aplicados e extremamente curiosos quanto a factos de outras culturas e demonstraram um conhecimento alargado das outras culturas e da cultura geral, nomeadamente porque alguns deles têm acesso frequente a televisão e a outros meios de informação via internet ou têm no meio familiar um maior apoio e incentivo para a procura de conhecimento autonomamente. Alguns alunos destacam-se mais pela aplicação nas atividades e pela participação oral e ainda que sejam alunos a iniciar a língua espanhola, revelaram no final do ano à-vontade para se expressarem oralmente e participar nas reflexões da turma.

2.2.2. A turma de 11º ano CTB

A turma é do 11º ano do curso CTB (Ciências e Tecnologias, turma B), a frequentar o segundo ano de Espanhol, compunham-na 23 alunos (13 rapazes e 10 raparigas) com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos e todos eles de naturalidade e de nacionalidade portuguesa. Inicialmente, contava com uma aluna com necessidades educativas especiais, neste caso surda-muda, que foi retirada da turma durante as aulas de Espanhol, para ser acompanhada por uma professora e pela intérprete de língua gestual. No seu conjunto, são alunos atentos e, no geral, muito participativos e interessados. É uma turma de iniciação de nível A2 bastante mais homogénea que a turma anteriormente caracterizada, talvez pelo facto de se tratar de uma turma única ao invés da turma de 10º ano, composta por vários elementos de várias turmas, de cursos diferentes. Alguns alunos destacavam-se pela positiva na aplicação dos conhecimentos e principalmente a nível da participação oral à qual foi dada maior ênfase dado o tema de investigação em questão. Assim, alguns elementos revelaram à-vontade na expressão oral, demonstrando já uma sólida aquisição do vocabulário e das estruturas inerentes à língua espanhola. Alguns entrevistaram sempre de forma espontânea e assertiva, enquanto outros, ainda que participativos, revelavam maior resistência à expressão oral em situação real. Contudo, e de uma forma geral,

pode considerar-se que demonstravam um excelente domínio do vocabulário com algumas oscilações a nível da fonética, mas que nunca impediram a compreensão do enunciado oral. Salienta-se ainda que as instruções eram sempre dadas na língua espanhola, na qual os alunos revelaram uma competência de compreensão oral de nível superior.

3. Prática de Ensino Supervisionada (PES)

3.1. Preparação do ano letivo e acompanhamento

O núcleo de estágio foi apenas constituído por mim, estagiária, na disciplina de Espanhol e pela professora cooperante, Cristela Marques, que já referimos mais atrás. Antes de se iniciar o ano letivo, acordámos que as reuniões semanais de reflexão do núcleo de estágio decorreriam à quinta-feira, de acordo com o estipulado no horário da docente cooperante, sendo posteriormente alteradas para a sexta-feira. Essas reuniões, presididas pela professora cooperante, contaram esporadicamente com intervenções pontuais, e sempre enriquecedoras, da professora coordenadora do grupo de línguas, Paula Godinho, e pontualmente de uma intérprete de língua gestual, Fernanda Teixeira, que acompanhava a aluna Alice Francisco, surda-muda, com necessidades educativas especiais, inserida na turma de 11ºCTB da professora cooperante, e que acompanhámos apenas durante uma semana. Este ponto será desenvolvido mais adiante.

Os objetivos dessas reuniões, que passaram a ser uma rotina semanal muito produtiva e enriquecedora do ponto de vista não só profissional como pessoal, eram variados e sempre tratados com rigor e responsabilidade e vêm enunciados seguidamente:

- elaboração das planificações anuais/planos de aula;
- distribuição das aulas a lecionar nas turmas da professora cooperante;
- discussão do tema de investigação e das estratégias de intervenção a adotar, nomeadamente na turma com a aluna com necessidades educativas especiais;
- distribuição das tarefas;
- fornecimento das informações diversas;
- discussão dos critérios de avaliação da PES, do grupo de espanhol, etc.;
- elaboração de materiais;
- reflexão semanal e ponto da situação.

Para além dos pontos anteriores tratados, as reuniões com a professora cooperante constituíam um importante veículo de transmissão da informação dada nas diversas reuniões da escola, tais como reuniões de departamento e de grupo, reuniões gerais e outras às quais nem sempre pudemos assistir. Todas as informações eram-nos transmitidas e posteriormente discutidas e a nossa participação alargava-se

frequentemente à colaboração nas diversas atividades promovidas pela escola e inseridas no projeto da escola, como adiante desenvolveremos.

As reuniões foram sempre produtivas e enriquecedoras, porque constituíram uma partilha de saberes e de experiências, baseadas no intercâmbio de ideias e de materiais foram uma ponte de ligação com a escola. Nelas, era feito o ponto da situação das atividades a desenvolver nas aulas lecionadas, pelo núcleo de estágio, e dos materiais a produzir para as atividades do projeto da escola, ou seja tudo quanto estivesse relacionado com a PES e com a própria comunidade escolar.

3.2. Observação das aulas

Deu-se cumprimento ao previsto no regulamento dos mestrados em ensino realizando, numa primeira fase, a observação de aulas com o intuito de anotar as práticas para posteriormente refletir sobre as mesmas. Assim, a par da lecionação de algumas aulas, deu-se maior relevância à observação, com ênfase na educação intercultural, tomando como base um artigo analisado no seminário de Didática do Ensino do Espanhol de Lasagabaster (2001) intitulado *La observación de la clase de L2*. A observação de aulas teve início a 12 de outubro de 2012 e incidiu sempre sobre blocos de 90 minutos, variando semanalmente numa média de 2 a 4 blocos de aulas, ao longo do ano, e perfazendo um total de aproximadamente 40 blocos. Após esse período, considerou-se, em conjunto com a professora orientadora, que já se dispunha de informação suficiente para se poder avançar para a lecionação das aulas, pelo que a observação de aulas deixou de revestir a formalidade anterior e passou-se a colaborar, mais ou menos ativamente, sempre que a professora cooperante solicitava a nossa participação durante as suas aulas às quais assistíamos.

A observação de aulas incidiu sobre elementos variados, através de técnicas de observação diversificadas e por meio de recolha de dados, mais ou menos formal, mas nunca com o propósito de avaliar a professora cooperante, mas sim de recolher informação para melhorar a prática letiva. Esse tipo de abordagem, com enfoque descritivo, pretende reunir dados concretos que podem ser qualitativos ou quantitativos como, por exemplo, identificar quem corrige os erros, quando e como. Começámos por apontar, por meio de uma grelha de observação, cf. anexo 2, de acordo com o modelo de James (*apud* Lasagabaster, 2001:11), as ocorrências incidentes sobre a temática da correção das atividades por meio de um questionário

com respostas múltiplas. Interessou-nos entender quem corrigia os erros (se o professor ou um aluno voluntário ou um aluno escolhido aleatoriamente pela professora); quando era feita essa correção (no final da aula ou no final do exercício ou, ainda, na aula seguinte); como era feita a correção (autocorreção, heterocorreção, no quadro, no caderno); e finalmente, perceber quais os métodos mais eficientes, a partir de todos os observados anteriormente, numa escala de zero a quatro. Verificámos que a correção e o modo como ela era levado a cabo, nas aulas observadas, variava de acordo com o tipo de atividade. Na correção de trabalhos de casa, usou-se algumas vezes a autocorreção, dado que os alunos possuem todos o caderno de atividades, com as respetivas soluções. Verificámos que essa opção era útil, porque se economizava tempo de aula. Aquando da correção das fichas distribuídas em aula, e referentes a um reforço da matéria lecionada, a correção por escrito no quadro, com explicações gramaticais, tinha um papel importante na consolidação dos conhecimentos dos alunos, pois, pela escrita, fixavam-se as formas verbais, que, muitas vezes, passam mais pela memorização, principalmente quando se trata de exceções. Recorreu-se também, com frequência, à correção oral de atividades de vocabulário, principalmente, ou ainda nos momentos de expressão oral. A professora era quem corrigia e, pontualmente, solicitava a colaboração de alunos, o que lhe permitia testar os conhecimentos da turma. O momento da correção era quase sempre aquando da verificação do erro, excepto na correção de trabalhos de casa onde essa era posterior. Seguidamente, experimentámos outra técnica de observação que passou pelo recurso ao diário. Esta técnica permite uma observação desde o interior (Lasagabaster, 2001) onde se vão registando reflexões, ideias, conclusões, sob forma de anotações pessoais ao longo da aula. Exaustiva, tem contudo as suas vantagens, permite gerar hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem e abrange mais que um aspeto, podendo ser usada para refletir sobre a prática pedagógica no seu conjunto. Contudo, exige maior disponibilidade por parte de quem observa, já que se realiza em duas fases: a da escrita e a da reflexão. Usámos frequentemente o *diário de aula*, onde anotávamos todo o tipo de informação que nos parecia relevante no momento, por exemplo, o uso do quadro, a resposta dos alunos aquando do visionamento de um vídeo, a utilização do espaço da sala de aula. Concluimos que é uma técnica útil para a observação de vários tópicos, mesmo que estes não tenham sido concretamente delimitados; no entanto, pode tornar-se demasiado exaustiva

levando a que facilmente a atenção se disperse. Consideramos, porém, que a informação é de uma grande riqueza didática e permite reunir informação precisa e qualitativa. Fácil de usar, por meio de notas, pode proceder-se à sua análise posteriormente, reunindo apontamentos de mais de uma aula. Numa fase seguinte, começámos a usar uma ficha de Elena Verdía (2009), distribuída e analisada no Seminário de Didática do Espanhol, com orientações direcionadas para aspetos mais concretos e organizados por tópicos de modo a facilitar a nossa tomada de notas. A ficha pareceu-nos adequada para utilizar em situação concreta de observação de aulas e a sua utilização confirmou tratar-se de um instrumento útil, porque nos ajudou a reunir a informação de forma mais organizada, sem nos dispersarmos. Contudo, a nossa opção final recaiu sobre o *diário de aula*, que considerámos um instrumento prático, informal e que nos permitiu abranger mais informações para serem objeto de reflexão posterior. Recorremos também, pontualmente, a algumas grelhas elaboradas por colegas estagiários que debatemos posteriormente nos seminários. À parte da observação “passiva” de aulas, começámos a participar mais ativamente, pontualmente primeiro, em alguns momentos de correção, passando a ser mais frequentemente solicitada pela professora cooperante ao longo das aulas. Essa colaboração permitiu um primeiro contacto com as turmas e facilitou a preparação da fase seguinte, a da lecionação das aulas nas turmas cooperantes.

O tema de investigação que nos propusemos implementar foi considerado como uma área bastante complexa e que carecia de um estudo teórico aprofundado, pelo que considerámos importante observar o que se fazia nessa área e o modo como era tratado em situação concreta de aula, para posteriormente avançarmos com propostas de experimentação mais diretas. Salientamos, uma vez mais, que esta fase preliminar da observação não se pautou pela “avaliação” do que era feito pela orientadora, mas tão somente visava dotar a professora estagiária de informações práticas que lhe permitiriam refletir sobre a temática em questão e posteriormente levá-la a construir um conjunto de materiais, integrados numa planificação coerente e inovadora de prática de abordagem à Educação Intercultural.

3.3. Práticas de Interculturalidade

O presente subcapítulo dedica-se às práticas de interculturalidade, que constituem o “núcleo” do trabalho desenvolvido na PES, e incide sobre as estratégias

que considerámos mais pertinentes para a abordagem à educação intercultural. Assim, e a partir dos princípios teóricos que interiorizámos, fruto da investigação por nós conduzida, criaram-se instrumentos ao serviço de uma metodologia que se pretendeu orientada para a reflexão e para a comunicação com a preocupação de estabelecer relações entre os alunos num processo comunicativo de partilha de saberes. Numa primeira parte, enunciaremos as estratégias educativas adotadas para justificar, seguidamente, a construção dos materiais. Finalmente, seguir-se-á uma descrição das várias atividades implementadas ao longo das aulas lecionadas nas turmas cooperantes, justificando sempre o recurso aos materiais produzidos e os instrumentos utilizados. Optámos por colocar a reflexão sobre o conjunto de práticas no capítulo seguinte, onde será aprofundada a análise da Prática de Ensino Supervisionada, no seu conjunto, à luz dos pressupostos teóricos enunciados inicialmente.

3.3.1. Estratégias educativas

A abordagem intercultural não acarreta a atribuição de recursos especiais. Independentemente do nível de recursos, ela faz parte do trabalho escolar e deve ser tomada em conta no quadro das disciplinas e do programa existentes.
(Perotti, 2003:77)

Decidimos partir da citação supramencionada para ilustrar o método que constitui o ponto de partida da nossa prática lectiva.

Inicialmente começámos por refletir sobre a construção de uma sequência de aprendizagem orientada fundamentalmente para a educação intercultural, nos moldes que já implementamos na nossa prática diária, mas depressa verificámos que não era o pretendido e que estaríamos a contrariar a tal “gestão intercultural do currículo”, proposta por Carlos Cardoso (2001), que sublinha o facto de a educação intercultural não poder ser trabalhada isoladamente como uma disciplina estanque nem como práticas isoladas, mas deve ser encarada como uma forma de abordar os conteúdos mais direcionada para a gestão da diferença.

Assim, pareceu-nos mais conveniente partir dos conteúdos da planificação que se pretendiam trabalhar com os alunos e ir testando estratégias de interculturalidade que permitissem experimentar possíveis formas de abordar transversalmente os vários domínios e competências propostos na planificação, de modo a confirmar que a educação intercultural é um meio e não um fim no processo de aprendizagem. Podíamos ter optado por escolher um conteúdo programático específico, como *La*

Ropa, por exemplo, e desenvolvê-lo à luz dos pressupostos teóricos enunciados anteriormente; contudo, deparámo-nos com um problema de gestão de tempo, ligado à sequência de aulas a lecionar. A questão colocou-se por causa do espaçamento de tempo, por vezes demasiado largo entre elas, e, para não se quebrar o ritmo que se imporia neste tipo de metodologia, optámos por construir um conjunto de atividades que visavam cumprir os objetivos do programa ao mesmo tempo que contemplava os conteúdos programáticos, usando estratégias interculturais na sua abordagem. Esta foi a metodologia que decidimos adotar e que partiu da seleção aleatória de temas ou conteúdos diversificados para entender como a educação intercultural pode ajudar à aproximação dos alunos, à reflexão sobre a sua identidade e à alteridade com base na comunicação e na partilha de conhecimentos já adquiridos, consolidando-os ou enriquecendo-os com novas informações seja qual for o conteúdo escolhido. A metodologia referida anteriormente permitiu-nos verificar que não tem que se partir do intercultural para depois escolher conteúdos a encaixar, mas sim proceder inversamente e perceber que qualquer tópico do programa pode ser trabalhado interculturalmente. Esta metodologia assenta nos pressupostos defendidos pelo autor, que refere que, “[na] qualidade das abordagens interculturais, os **processos** sobrepõem-se progressivamente aos conteúdos. Ou seja, a abordagem intercultural do currículo baseia-se, sobretudo, na qualidade dos processos educativos” (2001:20) – sublinhado do autor.

Mais adiante aprofundaremos a reflexão sobre a nossa opção, justificando-a no capítulo dedicado à reflexão integradora.

Assim, e tomando como base os conteúdos a lecionar e as diversas competências a desenvolver numa abordagem transversal do próprio programa, optámos por experimentar atividades diversificadas de conteúdos variados, tentando orientar a sua implementação para a interação e para a partilha de saberes e de conhecimentos, que se pretende na educação intercultural, produzindo os materiais a inserir nas atividades implementadas em aula e que aprofundaremos no subcapítulo seguinte.

O objetivo foi construir um conjunto de atividades que conduzissem os alunos à reflexão sobre outras culturas, que abordassem os direitos humanos, etc., por meio da comparação das diferenças e das semelhanças. Sabemos que os conteúdos programáticos são orientações para trabalhar com os alunos, partindo dos conteúdos a

lecionar e das competências a adquirir, o modo de operacionalização é flexível e cada professor adota o seu, colocando o aluno na situação de descobrir-se a si próprio na relação com a alteridade e a semelhança, porque a relação estabelecida por meio da comunicação constitui realmente o elemento essencial, na abordagem intercultural, como amplamente referimos na primeira parte do presente trabalho.

Assim, das atividades concretizadas e orientadas para a abordagem dos domínios do ouvir, falar, escrever, interessou-nos implementar estratégias que visavam:

- dar a conhecer outras realidades e outras culturas de um ponto de vista neutro e afastado do etnocentrismo;
- olhar para a diferença como riqueza;
- valorizar novas realidades;
- desmontar preconceitos e estereótipos;
- olhar para outras culturas com igualdade e respeito;
- afastar ideias racistas e xenófobas valorizando a diferença.

Tirando partido do facto de as línguas estrangeiras terem um papel de destaque na transmissão de valores e de saberes culturais, não devemos cingir-nos apenas e tão somente à cultura espanhola, mas sim abrir o leque a toda a cultura internacional, aproveitando as vivências e as experiências dos alunos como ponto de partida daí que tenha havido sempre a preocupação, aquando da planificação das atividades, de associar o momento do *precalentamiento*, ou catalisador, a um momento de reflexão inicial, partindo do aluno. Isto é, partir dos seus conhecimentos linguísticos e culturais, recuperando as suas experiências, opiniões, críticas, ideias, por vezes até estereotipadas, tudo quanto pudesse fomentar a comunicação e conduzir os alunos à reflexão sobre as diferenças ou as semelhanças com as outras culturas. Esta é uma abordagem que obriga a um trabalho de reflexão sobre si próprio, conduzindo à progressiva descentração da identidade que deve ser orientada pelo professor.

Sendo que o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve desempenhar o papel fundamental de orientador e de guia. Nesse sentido, é no aluno que deve centrar-se a aprendizagem e este é um princípio orientador fundamental na prática docente. A participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem é o elemento fundamental e desencadeador de uma boa progressão e é essa participação que o professor deve encorajar e reforçar, não só

através das solicitações, como também com a criação de um clima de interação, pois o aluno não é um sujeito passivo, mas sim a chave do processo de ensino-aprendizagem e foi essa ideia que tentámos transmitir aos alunos e que eles entenderam, encorajando-os à participação nas atividades, à partilha dos saberes e ao cumprimento das tarefas a realizar. Efetivamente, “ (...) a prática pedagógica deve ser desenvolvida numa relação de troca entre professor e aluno, pois ninguém educa ninguém, todos se educam mutuamente” (Lira, 2005:2). Logo, o professor não é único detentor dos saberes, a própria educação intercultural configura uma dimensão de reflexão sobre si próprio e sobre o outro.

Seguidamente, iremos descrever os materiais utilizados e os passos para a construção dos mesmos, enquanto processo que assentou sempre na preocupação de abordar transversalmente o currículo e contemplar as competências na sua totalidade, numa dimensão comunicativa e numa metodologia assente nos pressupostos teóricos.

3.3.2. Produção dos materiais

Começámos por partir do manual, numa abordagem eminentemente tradicional e que tem as suas vantagens; contudo, observámos que não era o recurso mais adequado para uma abordagem intercultural, pois confirmamos o referido por Cardoso, respeitante

“[aos] conhecimentos veiculados pelos manuais [que] são, em geral, apresentados como estáticos; fornecem visões muito selectivas, simplistas, monoculturais, acríticas da realidade; não desafiam a intervenção e a transformação da realidade social (...)” (2001:19).

Constatámos ainda que os manuais não motivam os alunos à reflexão mas sim, treina-os à repetição. Porém, é o material inicial de que o professor dispõe, mas tem a liberdade para poder usá-lo como recurso ou como complemento, de acordo com o que pretende trabalhar com os alunos. Uma abordagem mais tradicionalista irá basear-se no manual, folheando-o e realizando os exercícios continuamente, facilitando a tarefa do professor que não terá de preparar muitos mais materiais, isto se o manual for de qualidade. Outros professores, numa abordagem menos tradicionalista utilizá-lo-ão, mais como um complemento, por exemplo para realizar exercícios para treinar a língua, e enriquecerão a sua prática letiva com materiais autênticos, como vídeos, músicas, folhetos, etc. Cardoso, a esse propósito, alerta para o facto de alguns

manuais darem continuidade à cultura etnocentrista e nem sempre valorizarem a diferença, apontando ainda para o perigo de se perpetuarem estereótipos pois nem sempre dão margem à expansão nem à reflexão crítica sobre outras culturas que não as dominantes, para além de que o ponto de vista é sempre o da cultura dominante e recomenda e valoriza o uso de materiais autênticos, enquanto recurso para a prática docente (Cardoso, 2001:106). Salienta, pois, a riqueza de um material autêntico em relação ao uso tradicionalista do manual que nem sempre vai ao encontro dos reais interesses dos alunos e encara os conteúdos como estanques sem interligação entre eles, não respeitando por isso a heterogeneidade da turma.

Por outro lado, sabemos também que deve fazer parte da prática diária docente o estar sempre informado e investir na formação e na informação, procurando materiais, adaptando-os às necessidades, reutilizando-os, saber tirar partido dos bons recursos existentes usando de espírito crítico para os saber utilizar de acordo com as turmas e os conteúdos a lecionar. Daí que tenhamos procedido a uma pesquisa de um conjunto de páginas de internet de qualidade e rigor indiscutível, entre as quais destacamos o *Centro Virtual Cervantes*, de onde fizemos várias leituras e recolhemos algumas atividades, que analisámos e organizámos de modo a poder utilizá-las posteriormente. O *Centro Virtual Cervantes* (ou *CVC*), disponível também a partir da página internet do próprio Instituto Cervantes⁷, oferece recursos e outros materiais, bem como artigos e todo o tipo de informações do interesse “dos professores de Espanhol, dos estudantes, dos tradutores, dos jornalistas e todos os outros profissionais de todo o mundo e para qualquer pessoa interessada na língua espanhola, a sua cultura e a situação do espanhol na rede” – tradução nossa . Para além dessa riqueza de recursos enunciados, o *Centro Virtual Cervantes* oferece ainda um acesso direto a portais a ele associados: a *Aula Virtual de Español*, o *Portal de los Congresos Internacionales de la Lengua Española* e os da rádio e televisão por Internet do próprio Instituto Cervantes. Das diferentes seções especificamente destinadas a estudantes e a professores, destacamos em particular a *DidactiRed*, que publica semanalmente atividades⁸ dirigidas a professores de espanhol, que poderão usar nas

⁷ O Instituto Cervantes “é a instituição oficial de referência mundial para o ensino do espanhol” segundo a página oficial do instituto de Lisboa, disponível em <http://lisboa.cervantes.es/pt/default.shtm> (acedido a 05/09/2012). É uma instituição que “[p]ara além dos cursos (...) desenvolve um amplo programa de atividades culturais e dispõe na sua biblioteca de uma ampla coleção de literatura hispânica, de imprensa e audiovisuais”(ibidem).

⁸ Muitas atividades (cerca de 500) foram selecionadas e compiladas em formato papel, numa coleção em seis volumes, com o título *DidactiRed* publicada pelo Instituto Cervantes- Ediciones SM, 2006.

suas aulas, para além de atividades de reflexão e de técnicas para melhorar a prática docente. As atividades propostas estão organizadas e arquivadas, segundo critérios de pesquisa bastante variados, como autores, data de publicação, nível de língua etc., e refletem a preocupação de outros profissionais do ensino em inovar com o recurso a materiais imediatamente implementáveis para quem assim o desejar ou apropriáveis e adaptáveis pelo professor. É um sítio de uma grande riqueza didática, rigoroso, maioritariamente elaborado por nativos, e reconhecido como valioso instrumento de trabalho. Assim, para a produção de materiais e a construção de cada mini sequência ou unidade temática, recorreremos a grande parte dos materiais disponíveis no sítio do Instituto Cervantes. Precedeu sempre à elaboração de cada sequência um momento de reflexão inicial onde analisávamos o(s) material(ais) para verificarmos se este se enquadravam no que pretendíamos trabalhar com os alunos, depois para nos certificarmos de que permitia levar o aluno a olhar criticamente para a diferença, tecendo o seu próprio ponto de vista e se permitia fomentar o respeito pela diversidade. Estes eram os nossos objetivos, recorrer a materiais, numa sequencialidade lógica, que permitissem conduzir, no final, a uma aproximação dos alunos às diferenças existentes, na turma, ou no seu meio envolvente, enquanto contemplava os pressupostos teóricos da educação intercultural enunciados na primeira parte do presente trabalho. Por outro lado, os materiais foram sempre construídos tendo em conta as várias competências de compreensão e de expressão (oral/escrita), enquanto permitiam abordar, rever, consolidar ou aprender novos conteúdos gramaticais e lexicais.

Assim na construção dos materiais, as linhas orientadoras que seguimos foram:

- partir sempre dos conhecimentos dos alunos e da reflexão desencadeada por uma atividade inicial para esse efeito chamada atividade de *pré-calentamiento*;
- fomentar a interação e a troca de saberes/partilha entre os alunos;
- promover o respeito pela diferença ao apresentar diferentes modos de ver o mundo todos eles válidos;
- divulgar e aprofundar o conhecimento cultural e social dos alunos;
- desmontar estereótipos e ideias preconcebidas muitas vezes na base de ideias racistas e ou xenófobas;

- abordar os conteúdos programáticos dando especial relevância à qualidade dos processos e às metodologias, com vista a atingir as competências previstas do programa curricular da disciplina de Espanhol.

Para o efeito, foram usados materiais que nos pareciam adequados à promoção da reflexão e à comunicação na turma.

Como anteriormente referimos, todas as competências foram abordadas transversalmente, dando-se particular ênfase à expressão/produção e à compreensão oral, ao diálogo aluno/professor, aluno/aluno, encaminhando sempre para um produto final escrito mais ou menos formal, consoante a atividade proposta e a tarefa estipulada. Tentámos que as atividades fossem variadas, desde pequenas dramatizações, previamente redigidas pelos alunos, a produção de textos semi-guiada, etc. Importante reforçar, como já foi referido, que o funcionamento da língua foi sempre trabalhado integrado na atividade implícita ou explicitamente e ao serviço da comunicação e da compreensão. As atividades a realizar nas aulas foram planificadas de acordo com as necessidades dos alunos e atendendo aos objectivos do programa. Assim, conteúdos programáticos como os *adjetivos* serviam para caracterizar um determinado costume de um determinado povo abordado numa atividade, por exemplo. Em suma, tentámos que a competência intercultural fosse posta ao serviço do aluno permitindo-lhe aprofundar ou reforçar conhecimentos ou frequentemente quebrar ideias preconcebidas ao mesmo tempo que cumpria conteúdos programáticos. O objetivo era que os materiais levassem à interação e à reflexão e conduzissem a uma comunicação efetiva em língua espanhola.

Finalmente, e para concluir, a produção de materiais contemplou sempre 3 momentos essenciais: o da planificação, o da execução e o da avaliação que desenvolveremos, seguidamente, na descrição das atividades.

3.3.3. Descrição das atividades

Seguidamente, enunciamos as atividades realizadas em cada unidade didática que corresponde a uma aula (ou bloco de 90 minutos), numa perspetiva mais descritiva que reflexiva que terá lugar mais adiante, embora, pontualmente, tenhamos algumas considerações mais teóricas sempre que tal se considere pertinente.

O tema inicialmente escolhido incidia no recurso à educação intercultural no caso de alunos com surdez e mudez profundas, porque existia uma aluna nessa

situação e o tema pareceu-nos pertinente. Infelizmente, a aluna que íamos acompanhar e com a qual íamos trabalhar, em conjunto com o resto da turma, foi transferida para outra professora com quem trabalhou ao longo do resto de todo o ano letivo. Deixámos assim de ter a possibilidade de trabalhar nessa linha de investigação, sendo “obrigados” a alterar para a que figura como título do presente trabalho. Essa alteração justifica que as atividades da primeira aula da PES tivessem tido uma orientação mas específica e mais direcionada para a referida aluna que passamos a explicitar, muito sumariamente, de seguida. Nessa aula, a interação foi feita em língua espanhola e portuguesa escrita e em língua gestual portuguesa (doravante designada por LGP), da qual tínhamos alguns conhecimentos por termos frequentado uma formação na área durante o ano letivo anterior, para facilitar a interação entre a aluna e a professora estagiária. Usaram-se recursos preferencialmente visuais, de acordo com as leituras que tínhamos feito previamente, tais como a língua escrita, preferencialmente em espanhol, imagens e figuras. Embora curta, esta experiência revelou-se rica e que despertou em nós a vontade de nos debruçarmos mais particularmente sobre a abordagem intercultural em casos específicos de alunos com surdez e mudez profundas.

A aula seguinte, já mais direcionada para o tema de investigação final, embora pouco consistente em termos de metodologia por falta de amadurecimento e de reflexão sobre a temática e as estratégias a adotar, pautou-se essencialmente pela abordagem a conteúdos linguísticos e gramaticais, de forma sequencial e recorrendo ao manual como complemento de outros recursos, pelo que foi uma aula mais “tradicional”. Para o *precalentamiento* usámos um vídeo sobre um programa infantil Chileno para introduzir o estudo de um ponto gramatical: *Usos de los Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido*, enquanto abordava o conteúdo lexical sobre o crime (locais, armas, horas e outro vocabulário relacionado com o tema). Fez-se apenas uma referência cultural, quando alertámos para as diferenças de uso dos tempos verbais nos países hispano-falantes e em Espanha: na Galícia, em Espanha, usa-se mais o *Pretérito Indefinido*, bem como na Argentina, no sul da América-latina e no Paraguai. Pequenas referências culturais pautaram a aula e, ainda que não se tivesse promovido uma interação significativa, conseguimos, no entanto, que houvesse um diálogo alunos/professor. No final, os alunos registavam as particularidades do uso dos tempos verbais estudados num marcador, produto final da atividade.

No mesmo dia, lecionámos a primeira aula na turma de 10º ano, embora não a considerando especialmente relevante para a presente reflexão por não contemplar ainda, no momento, a temática da nossa investigação. Contudo, foi uma aula que se revelou importante para melhor conhecer a turma e avaliar, ainda que informalmente, o seu nível na expressão escrita e oral. Descreveremos sumariamente a mesma já que ela foi realizada no âmbito da nossa PES e incidiu sobre o tema programático de *La Ropa*. O produto final proposto consistia em levar os alunos a “adquirirem” (virtualmente) roupa, através da página internet de compra e venda à distância da *La Redoute-España* e a simularem a compra por telefone. Começámos por projetar a página digital da *La Redoute*, folheando virtualmente as diferentes secções com os produtos disponíveis para os alunos completarem uma ficha com o vocabulário temático: roupa de homem, de mulher, cores, padrões, acessórios e complementos, tamanhos e quantidades. Seguidamente, distribuímos aos alunos uma *orden de pedido* (talão de encomenda – cf. anexo 3) para que estes adquirissem os produtos desejados com o limite do valor estipulado em aula. Finalmente, numa ficha para o efeito, os alunos ordenaram um diálogo, a pares, entre a vendedora e uma compradora, e que serviu de modelo para a produção do texto onde era concretizada a compra (cf. anexo 4). Como requisitos exigidos, o aluno teria de usar o vocabulário novo, previamente recolhido, referindo cada peça de roupa pretendida, o tamanho, a cor/padrão (riscas, bolinhas, quadrados), a quantidade e o valor. No final, os alunos dramatizavam a compra por telefone, simulando uma chamada do seu telemóvel. Fizemos apenas uma referência cultural, a partir de algumas palavras que são empréstimos de outras línguas (como, por exemplo, *boxer*, explicando que a palavra espanhola mais indicada era *calzoncillos* e como *vaqueros* às calças de ganga, estabelecendo a relação com os *jeans* na América e os *cow-boys*). No final, avaliavam-se os textos produzidos verificando que tinha sido utilizado o vocabulário temático e as estruturas fornecidas no texto modelo.

Após a delimitação definitiva do tema de investigação para a PES, delineámos então um conjunto de atividades, de acordo com os pressupostos teóricos estudados na fase da investigação que conduziram à metodologia a adotar.

Por uma questão de organização, começaremos por apresentar as unidades didáticas realizadas na turma de 10º ano e, seguidamente, na turma de 11º ano.

3.3.3.1. Unidades didáticas lecionadas na turma de 10º ano

Já direcionada para uma abordagem intercultural, a primeira unidade didática incidiu nas convenções sociais, em particular nos hábitos e costumes de vários países e visava abordar os mal entendidos socioculturais levando os alunos a apreciarem a importância dos valores básicos que regem a convivência humana e a agir de acordo com os mesmos. Em termos linguísticos, pretendíamos que os alunos utilizassem com correção e com a devida adequação contextual, estruturas gramaticais como a *expresion de la obligación*. As competências específicas e transversais abrangiam os domínios da oralidade (compreensão, expressão) e culminavam na produção escrita de pequenas frases, a colocar num mapa, referentes a usos e costumes de alguns países. Um dos objetivos principais, e no âmbito dos pressupostos teóricos de educação intercultural, era proporcionar um ambiente favorável à interação verbal enquanto se ampliavam conhecimentos culturais e sociais, fundamentais na convivência com as diferentes culturas representadas, mas principalmente tomar conhecimento das diferenças para compreendê-las e respeitá-las.

Como atividade de *precalentamiento*, e para suscitar o diálogo, partimos de uma anedota verídica sobre mal entendidos linguísticos e culturais, onde a confusão, ou o choque cultural, nasce do desconhecimento da diferença de uso das palavras *sándwiches* e *bocadillos*. Em Espanha, distinguem-se ambas pelos ingredientes que contêm. Assim, usa-se a palavra *sándwich*, com queijo, fiambre ou queijo e fiambre; enquanto a palavra *bocadillo* remete para uma sandes com outros ingredientes, tais como a *tortilla de patata*, presunto, chouriço, etc... Na anedota, a protagonista japonesa usa a palavra *sándwich* para pedir o que em espanhol seria mais correto usar *bocadillo*, pelo que o empregado do bar não entende (ou finge não entender) e repete incansavelmente que só tem *sándwich* de queijo, fiambre ou queijo e fiambre. A rapariga, desesperada, mostra-lhe a foto com a imagem de uma sandes com *tortilla de patata* insistindo na *sándwich* e a resposta do empregado repete-se. A protagonista, irritada e sem perceber, opta por apontar com o dedo a imagem (da sandes) e a pedir duas como essa. Esta anedota tinha como objetivo despertar a discussão para o choque cultural que pode nascer das diferenças linguísticas e culturais ao culminar em mal entendidos quando se desconhecem as normas de uso, neste caso, de algum vocabulário mais corrente. Refletimos sobre situações concretas, levando os alunos a discutirem entre si sobre o problema e a contarem experiências idênticas, de mal

entendidos culturais ou sociais, por eles vivenciadas. Seguidamente, distribuímos aos alunos um *test cultural*, sob a forma de um questionário, lúdico, sobre convenções e normas sociais de alguns países, para testarmos os seus conhecimentos culturais, com descrições de atitudes e comportamentos ou mesmo padrões de comportamento normativos em determinados países, mas que nem sempre são do conhecimento geral (cf. anexo 5). Os alunos mostravam-se surpresos, por vezes divertidos, ao contactarem com algumas normas e convenções sociais e/ou culturais de alguns países que eles desconheciam, como por exemplo, o não ser bem visto (podendo mesmo ser considerado ofensivo), no Japão, contar o troco perante o vendedor por ser interpretado como sinal de desconfiança.

A correção foi conduzida à semelhança de um jogo de adivinhas, onde os alunos tentavam saber quais as respostas em que tinham acertado, levantando o braço na resposta que mais lhes parecia correta. À medida que íamos corrigindo, iam-se debatendo alguns padrões comportamentais numa conversa informal com a turma, partilhando ideias e opiniões e, muitas vezes, para surpresa dos alunos, verificávamos que desconheciam completamente muitas das realidades apresentadas. Aos alunos que reconheciam algumas das normas, solicitávamos que explicitassem onde tinham adquirido esse conhecimento e constatámos que alguns conheciam algumas normas porque tinham viajado e já tinham anteriormente contactado com essa realidade, outros, porque, naturalmente curiosos, já tinham “viajado” um pouco pelas tradições de alguns dos países através dos meios de comunicação social, mais particularmente a televisão. O que corrobora o defendido por Perotti sobre o facto de os meios de comunicação social serem uma

[i]nfluência sobre as percepções colectivas e a representação do outro, sobre a etnicização do outro pela sua cor, sobre a formação das identidades linguísticas e culturais, sobre a formação direta ou indireta da imagem e da percepção dos grupos étnicos minoritários e dos mitos ligados ao grupo maioritário (2003:65).

Ou seja, os media são uma poderosa ferramenta na abordagem intercultural, já que mostram outras realidades e influenciam as mentalidades.

Seguidamente, distribuímos uma ficha com informações diversas e que visava apenas complementar as informações anteriormente disponibilizadas com o teste cultural. Após a leitura e verificação da compreensão, seguiu-se uma discussão onde todos puderam participar e dar a sua opinião, sobre diferenças e/ou semelhanças com

a sua própria cultura ou sobre outras culturas por eles conhecidas. A discussão foi conduzido formalmente a partir de uma ficha com perguntas que previamente preencheram, por escrito e a pares, levando os alunos a refletirem sobre questões de diferenças culturais, comparação das diferenças e das semelhanças com as culturas do enunciado e a sua própria cultura e entender como é que alguns comportamentos seriam vistos na cultura dos alunos (cf. anexo 6). Na mesma ficha, pedíamos-lhes também que localizassem os lugares mencionados na atividade numerando-os num mapa. Posteriormente, esse último exercício serviria para o produto final que desenvolveremos mais adiante.

Após a discussão, os alunos constataram, com alguma surpresa e admiração, que os seus conhecimentos sobre as outras culturas são limitados. Concluíram que ao conhecer e refletir sobre as diferenças existentes nas outras culturas, torna-se mais fácil contactar com elas e evitar situações de mal entendidos gerados pelo desconhecimento de normais comportamentais. Conseguiu-se ainda um maior respeito pela diferença, porque se compreendem determinadas atitudes, normativas num país, mas que podem ser consideradas ofensivas noutros.

Para concluir a unidade didática, e como produto final, pedimos aos alunos que, a pares, localizassem num mapa do mundo, afixado na sala para o efeito, os países cujos costumes tinham sido apreendidos durante a atividade, e reescrevessem um costume ou uma tradição de um país à sua escolha, numa etiqueta de papel com a bandeira desse país, para se colar no mapa. Dessa forma, o novo mapa sistematizava as informações principais da unidade temática ao representar algumas normas de convivência social e costumes de alguns países (cf. anexo 7). O mapa foi afixado no átrio da escola, ao lado do bar dos alunos, onde habitualmente se faz a divulgação de trabalhos. A unidade didática contemplou os vários conteúdos programáticos previstos: culturais, gramaticais, geográficos e linguísticos, abrangendo os domínios do ouvir/falar e produzir.

A unidade temática seguinte encadeava-se no seguimento da anterior, relacionada com os choques culturais e as diferenças comportamentais, visto que, uma vez mais, aproximava os alunos das diferentes interpretações de uma mesma realidade, de modo a evitar mal entendidos culturais, aproximar as diferenças pela compreensão do outro e conduzir a uma comunicação mais efetiva. Propusemos um conjunto de atividades para relacionar as cores com o seu significado com o objetivo

de refletir sobre a sua própria cultura e aproximar-se do conhecimento de outras a partir da análise da simbologia cromática e compreender conotações associadas às cores. É um facto que cada país associa ideias e emoções e/ou sentimentos a cores diferentes, segundo as culturas, e refletir sobre as mesmas é tomar consciência da pertença a um grupo social e cultural com determinadas características. Por outro lado, pretendíamos trabalhar e consolidar conteúdos linguísticos e gramaticais, relacionados com as cores e os sentimentos e ainda usar estruturas próprias dos atos de fala para dar e justificar opiniões.

A atividade de *precalentamiento* consistiu em “ler” as cores, com os nomes trocados, ou seja, a palavra *amarillo* estava escrita a verde, por exemplo. Enquanto os alunos se divertiam ao tentar ler as cores sem se enganarem, reviam o vocabulário temático das cores, consolidando, desta forma, conhecimentos e adquirindo vocabulário novo referente a algumas cores que desconheciam. As tarefas seguintes consistiam em associar cores a sentimentos e posteriormente indicar adjetivos que caracterizavam cada cor, a partir de fichas com figuras em forma de manchas de cores diferentes (cf. anexo 8). Compararam-se as respostas dos alunos e seguiu-se uma reflexão sobre as diferentes opiniões enquanto associávamos as cores ao seu significado cultural, em função das culturas e dos países (cf. anexos 9). Os alunos iam partilhando ideias entre eles, justificando os motivos pelos que associaram um sentimento a uma ou a outra cor. Verificámos grandes diferenças na turma, apesar das aparentes semelhanças, pois todos eram de uma mesma origem religiosa e cultural, mas nem sempre da mesma origem social. Por exemplo, enquanto a maioria dos alunos associava imediatamente a cor negra à morte e à tristeza, provocada geralmente pelo luto, uma aluna associou a cor negra à autoridade e ao respeito, porque tanto a mãe como o pai, eram ambos advogados e vestiam sempre de negro. Essa referência à vivência dos alunos visava enriquecer o diálogo enquanto comprovava mais um pressuposto teórico que defende que os pontos de vista são todos válidos e que ao olhar para o outro, conseguimos entender melhor a nossa própria cultura.

A unidade temática conclui-se com uma atividade lúdica que versou sobre os principais traços de personalidade dos alunos, de acordo com a sua cor preferida. Durante a leitura em voz alta dos resultados, solicitávamos aos alunos para manifestarem a sua opinião, partilhando com a turma algumas das características que

os destacavam e se correspondia ou não à descrição. As interações entre os alunos foram sempre em língua espanhola e com o recurso às estruturas gramaticais e sintáticas aprendidas durante a aula.

Após a unidade didática anterior, que procurava mostrar que uma mesma cor podia ser interpretada de forma diferente segundo a cultura de pertença, a unidade didática seguinte pretendia que o aluno encarasse determinadas normas de conduta que pautam a convivência em sociedade, em função das diferentes culturas, nomeadamente a pontualidade, como indicador social. Como atividade de *precalentamiento*, iniciámos um breve reflexão a partir de uma situação banal e do quotidiano, proposta numa ficha de trabalho distribuída aos alunos e que estes trabalharam a pares (cf. anexo 10). A partir da situação, os alunos respondiam às questões tentando relacionar as mesmas com a cultura e as normas sociais que conheciam. Seguidamente, iniciou-se uma reflexão sobre as normas de condutas sociais, de acordo com a cultura de pertença e alargando a outras que conheciam. Aproveitámos para consolidar vocabulário, no âmbito da temática. Após esta atividade linguística, os alunos ordenavam um conjunto de situações concretas, relacionadas com a pontualidade, segundo a gravidade das mesmas, justificando sempre as suas opções. Por exemplo, entre chegar vinte minutos atrasado a um encontro com uma amiga ou chegar quinze minutos atrasado ao trabalho, num conjunto de sete exemplos concretos, tentavam ordenar as mesmas em função da gravidade. Após o preenchimento da ficha, procedeu-se à sua correção e à partilha das ideias nelas implicadas, dando origem a um diálogo sobre a temática. No final, já com o vocabulário e as estruturas sintáticas necessárias, os alunos escolhiam, de entre os exemplos, uma situação concreta para dramatizá-la com um colega perante a turma.

As unidades didáticas anteriores permitiram discussões fundamentadas sobre as diferenças entre os alunos e, a uma escala mais abrangente, das várias culturas, pela interpretação das cores e das atitudes face a uma mesma situação. Segundo essas mesmas culturas, considerámos importante levar os alunos a refletirem sobre o ser diferente e os estereótipos que frequentemente se associam a algumas culturas e/ou países. Seguiu-se então uma unidade didática sobre estereótipos, onde tentámos que os alunos refletissem sobre a causa dos mesmos e os desmontassem para mais facilmente os combater, através da divulgação de alguns aspetos culturais de Portugal e de Espanha. A atividade de *precalentamiento* iniciou-se com uma breve discussão

sobre a validade de imagens, frequentemente associadas a determinadas culturas ou nacionalidades, ou seja, estereótipos, que estão, quase sempre, na origem dos preconceitos, como por exemplo, o facto de os espanhóis serem aficionados assíduos de festas ou de os ingleses serem muito pontuais. Seguidamente, procedemos à leitura e à análise de um texto sobre estereótipos espanhóis intitulado *Retrato de los Españoles* (cf. anexo 11), a partir do qual foram discutidos alguns conhecimentos culturais dos alunos. Aproveitámos o texto para consolidar o vocabulário inerente ao tema e as estruturas próprias dos atos de fala e ainda trabalhar o vocabulário associado aos adjetivos de carácter.

Seguidamente, incentivámos os alunos a uma reflexão sobre as normas de condutas sociais, de acordo com a cultura de pertença e alargando a outras que conheciam, e analisaram-se os estereótipos, presentes no texto, a fim de os alunos tomarem conhecimento de determinadas normas de conduta que pautam a convivência em sociedade e que, por vezes, parecem estereotipadas. Pelo conhecimento mais aprofundado visa-se reduzir estereótipos e preconceitos. Na discussão, os alunos intervinham cumprindo as regras de participação oral, respeitando os colegas que expunham as suas ideias. Seguidamente, preencheram uma lista com um conjunto de adjetivos de carácter que os alunos associavam a um país, para posteriormente apresentar à turma, justificando a sua escolha (cf. anexo 11). Para concluir, propusemos que os alunos construíssem um texto, em conjunto, com os estereótipos mais frequentemente associados aos portugueses, assim como as ideias preconcebidas que se tem dos mesmos. No final, os alunos leram o texto e refletiram sobre a importância de repensar as ideias preconcebidas sobre como é errado basearem-se em preconceitos, que representam ideias generalizadas falsas.

3.3.3.2. Unidades didáticas lecionadas na turma de 11º ano

Após a aula lecionada a partir de uma unidade do manual e que incidiu principalmente sobre um pronto gramatical, cf. *supra* p.35, a unidade didática seguinte, já inserida na temática de investigação, foi propositadamente marcada para o *Día Internacional contra la violencia de género*, onde aproveitámos para introduzir a interculturalidade que faz parte da aprendizagem dos Direitos do Homem, cf. *supra* p.8. Interessava-nos conduzir os alunos à reflexão sobre um problema atual, à escala mundial e muito próximo da nossa sociedade. Importava-nos colocar os alunos a

(re)pensarem alguns aspetos do quotidiano, do ponto de vista do outro, para melhor compreendê-lo e alertar para o respeito da vida humana. Precedeu-se numa primeira fase a uma atividade de *precalentamiento* pela compreensão auditiva com uma música de Dulce María, *Ya no*, que introduz o tema da violência contra a mulher, através da letra e do vídeo, acompanhada de uma ficha com uma atividade de exploração da letra (cf. anexo 12), com um jogo de palavras cruzadas para consolidar o vocabulário temático mais relevante e que faltava propositadamente na letra da música (*discutir, perdonarte. golpe...*). Houve um momento de conversa informal sobre o tema, onde tentámos que os alunos chegassem à conclusão que se tratava da temática da violência doméstica a partir da música proposta e do dia em que se celebrava essa problemática.

Seguidamente, e já na posse de algum vocabulário sobre o tema, partimos do conhecimento dos alunos, com uma ficha *guión de reflexión* que contemplava um momento de reflexão e de partilha de conhecimentos, em interação oral (cf. anexo 13). Distribuímos uma ficha com duas situações de conflito, a partir das quais os alunos eram interpelados a tomarem uma posição de acordo com o que consideravam correto e incorreto. Foi um trabalho em grupo de quatro alunos e as conclusões a que chegaram eram registadas na própria ficha que tinha no verso um glossário com o vocabulário mais importante, bem como os atos de fala para os apoiar na sua resposta: como expressões para dar a opinião e justificá-la, adjetivos para expressar sentimentos de raiva, insegurança, ciúmes, tristeza, etc..

Após a fase de reflexão, passámos para um momento de partilha com a turma. Proporcionámos então um momento de discussão onde os alunos iam partilhando as suas opiniões e interagindo e comentando as opiniões dos colegas. Os alunos eram incentivados a tomarem uma posição justificando-a sempre.

Os alunos foram convidados a pesquisar e a sintetizar a informação mais relevante, recolhida da leitura de textos por nós distribuídos, para posteriormente apresentarem à turma. Para o efeito, foram distribuídos por cada grupo de alunos um texto diferente sobre as respetivas partes, nomeadamente *introducción, cómo e por qué, los tipos de violencia, como prevenirla* e finalmente dois textos com *falsos mitos* (cf. anexo 14). De cada texto, tinham apenas de retirar 4-5 frases que resumissem as ideias principais e copiá-las na respetiva *ficha-síntese*. No final, foram apresentadas as ideias chave de cada texto, lidas à turma e discutidas, e finalmente afixadas num cartaz que, assim, resumia a informação principal. Finalmente, o cartaz, produto final

da unidade didática, tinha os elementos mais importantes sobre a temática, enquanto promovíamos a interação verbal com troca de opiniões ao longo da atividade (cf. anexo 15). As opiniões dos alunos eram sempre fundamentadas e o vocabulário, novo, anotado pelos alunos. No final, cada aluno procedeu à sua autoavaliação numa ficha para o efeito onde foram contemplados aspetos como a participação no grupo, a escrita e a oralidade, de modo a que o aluno refletisse sobre a sua participação na atividade, cf. anexo 15.

Nesta atividade foram contemplados os quatro domínios: compreensão auditiva, escrita e expressão escrita e oral, para além da aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais, contempladas na planificação. O produto final foi exposto na escola, na ocasião do dia a comemorar contra a violência doméstica, divulgando desse modo o trabalho desenvolvido pelos alunos. A interculturalidade foi trabalhada no sentido em que se contemplou um problema internacional, foco de preocupação em vários países, levando os alunos a refletirem sobre o mesmo desde vários pontos de vista, analisando os contextos em que ocorrem e outras informações relevantes. A interação foi conseguida e ampliou-se ao mesmo tempo o conhecimento do que se passa no mundo e de alguns problemas que têm que ver com algo real.

Na segunda aula com essa turma, após termos discutido, no seguimento da unidade anterior, sobre os vários pontos de vista de uma mesma situação e o colocar-se na pele do outro, tentámos manter a sequencialidade com o encadeamento de atividades interculturais, como recurso para trabalhar conteúdos linguísticos, lexicais, gramaticais, culturais e sobretudo fomentar a interação oral entre os alunos. Assim, seguiu-se uma aula sobre “olhares sobre e pontos de vista” a partir de ilusões de ótica.

Nesta aula, decidimos partir de uma forma diferente para o *precalentamiento*: começámos por distribuir vários cartões com ilusões óticas (cf. anexo 16) deixando que os alunos as observassem uma a uma, manuseando-as, dando pontualmente algumas indicações sobre cartões que continham ilustrações de interpretação menos evidente. Foi interessante ver os alunos a comentarem e a levantar o braço para solicitar mais informações. A adesão foi imediata e suscitou grande interesse por parte da turma que percorria, cartão a cartão, as ilusões de ótica numa tentativa de descobrir o mais rapidamente possível a ilusão do cartão que tinham em mão. Solicitámos que a participação fosse sempre em língua espanhola e, dado ser uma turma com bastante facilidades na expressão oral, foi uma tarefa que decorreu sem problemas. Após o

momento de troca e partilha, levámos o debate a uma discussão menos formal com os elementos da turma, tentando que eles conversassem sobre o que poderia ser o objetivo da aula. Imediatamente, e relembrando-se da aula anterior, começaram a surgir respostas: pontos de vista, olhares diferentes sobre, etc.. Constatámos que a turma demonstrou sempre uma perspicácia evidente na abordagem da temática. Concluíram, efetivamente, que os olhares sobre um mesmo objeto, pessoa ou lugar não são os mesmos variando de pessoa para pessoa, e podem ser interpretados, percebidos, vistos de forma diferente conforme o olhar que se tem sobre eles. E que tal como uma ilusão de óptica, nem sempre o que nos parece o é, dependendo do ponto de vista com o que se olha para a imagem, no sentido literal. Levamos a analogia para as situações reais do quotidiano, onde, no contacto com a diferença, e com a opinião que formamos do que vimos, frequentemente formámos uma ideia errada das situações, ou das pessoas, dependendo do ponto de vista que temos. Este será talvez um dos pressupostos mais evidentes da educação intercultural, entender que o olhar sobre o outro dependerá tão somente e apenas do nosso ponto de vista e que nem sempre a realidade é como nós a entendemos ou que queremos perceber. Demonstrámos como é fácil formar opiniões com base em ideias preconcebidas, que frequentemente levam ao preconceito, por sua vez na base do racismo.

Seguidamente, distribuámos uma ficha com várias frases, aparentemente banais, para que os alunos refletissem sobre o que lhes sugeriam as ideias nelas contidas como por exemplo, o que lhes sugeria a chuva (cf. anexo 17). Pedimos então aos alunos que escrevessem, individualmente, o que lhes sugeria cada uma das frases. Conversámos sempre com a turma ao longo da atividade anterior, mas solicitámos, nessa fase de produção e de reflexão, que cada aluno se mantivesse concentrado e registasse as ideias sem as partilhar logo, de modo a não influenciar o grupo. Era importante que cada um tivesse o seu próprio ponto de vista.

No final, os alunos leram as ideias que lhes sugeriam as frases e sempre que havia diferenças entre os pontos de vista, conversavam e debatiam ou solicitavam uma explicação. Geralmente, as ideias evocadas eram sugeridas por experiências vivenciadas por eles e/ou conhecimentos de situações concretas.

Após esse momento de introdução, lemos um poema onde eram abordados diferentes pontos de vista, segundo a cultura inerente a uma nacionalidade ou a uma sociedade, para uma mesma palavra ou expressão (cf. anexo 18). Por exemplo, do

ponto de vista de um hindu, uma vaca é um animal sagrado, enquanto, para outros, representa uma grande quantidade de hambúrgueres. Foi relevante e extremamente enriquecedora a discussão que seguiu a leitura do texto, que levou, por um lado, a que os alunos interiorizassem as diferentes percepções de uma mesma realidade segundo a cultura de cada povo e, por outro lado, a que entendessem que cada cultura tem o seu padrão comportamental mas que todos mereciam respeito e tratamento igualitário. Finalmente, levou-os a compreenderem-se melhor e a refletirem sobre a sua própria realidade. Assim, verificou-se um aspeto essencial na nossa abordagem intercultural já que um dos pressupostos da educação intercultural é o de olhar para as outras culturas sem sentimento paternalista como defende Abdallah-Pretceille é olhar e ampliar o conhecimento que se tem da sua própria cultura (Abdallah-Pretceille:1999).

No final, pedimos aos alunos que escrevessem um poema em conjunto, de acordo com o que se tinha lido na aula, onde salientavam os pontos de vista para cada sugestão. Um dos alunos referiu que, para ele, a primeira mulher era a mãe, enquanto o resto da turma referiu Eva. Assim, foi uma aula muito rica em partilha de conhecimento, experiências e vivências, mas principalmente pela reflexão conduzida no sentido de entender a importância do olhar sobre o outro, do ponto de vista que se pode ter segundo o ângulo em que se olha para a diferença. Os alunos demonstraram interesse em conhecer mais sobre as outras culturas e consolidaram conteúdos já adquiridos em outras aulas, postos em prática nesta, enquanto ampliaram outros, como os pronomes pessoais tónicos, por exemplo. Desenvolveram ainda a competência comunicativa no momento da interação e partilha de ideias.

A unidade didática seguinte focou a abordagem à cultura tradicional de um conjunto de países, a partir do mapa elaborado pela turma de 10º ano, porque consideramos que os materiais não são estanques nem devem resumir-se a uma atividade ou uma turma e, por outro lado, porque partilhar saberes e produtos aproxima as turmas e suscita um maior interesse e uma maior adesão por parte dos alunos. Esta unidade didática tinha como os objetivos mesmos que a atividade realizada na turma de 10º ano e funcionou como uma continuação da mesma, com o intuito de verificar como se podem reutilizar materiais de uma turma para trabalhar com outra de nível diferente. A partir das ideias que os alunos resumiram dos textos sobre cada país, refletiu-se sobre os hábitos e costumes dos mesmos, levando a turma a interagir e a comunicar, justificando e defendendo os vários pontos de vista.

Contemplou-se um momento de escrita, aquando da produção de um texto referente ao país em estudo por cada par de alunos. E, no final, apresentaram-se os resumos com as principais características do país “analisado” nos seus hábitos e costumes (cf. anexo 19).

As duas últimas unidades didáticas assentaram nos mesmos pressupostos e desenrolaram-se nos mesmos moldes, contemplando sempre os domínios da escrita e da oralidade, da compreensão, expressão e da produção, sempre numa perspectiva comunicacional de partilha de saberes e progressiva descentralização e aproximação da alteridade com o intuito de respeitar as diferenças, com um momento de avaliação das aprendizagens, mais ou menos formal. Não considerámos portanto pertinente alongar demasiado o presente trabalho já que não se iria adicionar informação nova à descrição das atividades.

3.4. Integração no projeto educativo da escola cooperante

Participámos e colaborámos ativamente nos assuntos relacionados com o grupo de Espanhol e na própria vida da escola, pois ainda que não se assistisse a todas as reuniões, a informação era transmitida pela professora cooperante e as questões eram conduzidas da mesma forma, levando-as à consideração do grupo.

Da participação nas reuniões do grupo destacam-se:

- a definição de estratégias e uniformização de critérios a adotar pelo grupo;
- a colaboração na distribuição das tarefas do grupo, do departamento e em qualquer atividade promovida pela escola;
- a planificação, a participação e a realização de atividades ao longo do ano lectivo e inseridas no PAA (Plano Anual de Atividades);
- a disponibilidade imediata em participar em todas as atividades do projeto de escola e em colaborar na realização de tarefas, na produção de materiais e na organização das atividades promovidas pela e na escola.

Destacámos uma interação contínua com os outros elementos do grupo disciplinar e intervenções frequentes durante as propostas de atividades e em todos os assuntos relacionados com o grupo disciplinar ou com a escola.

Divulgámos a disciplina de Espanhol, não só a nível linguístico como também cultural, procurando sempre, com o grupo, comemorar datas importantes e aspetos específicos da cultura espanhola, nunca descurando a participação ativa dos alunos e o

seu envolvimento nas atividades e promovendo a interação de todos os membros da comunidade educativa.

Colaborámos, ao longo do ano letivo, na maioria das atividades do Plano Anual de Atividades da escola integrando no mesmo as atividades de divulgação da língua espanhola das quais destacaremos as principais.

A mais evidente, e que mereceu destaque na página electrónica da escola, cf. anexo 20, foi *El rincón del Español*, que consistia numa rotina mensal que explorava ludicamente questões linguísticas, como *falsos amigos* e expressões idiomáticas, a partir da obra de Gordana Vranic, *Hablar por los codos* (cf. anexo 21). Trimestralmente, realizava-se um concurso, a partir dos vários cartazes do *El Rincón del Español*, onde se propunha a participação de toda a comunidade escolar com prémios para os dez primeiros vencedores. Essa atividade mobilizou os alunos e permitiu divulgar a língua e a cultura espanhola em toda a comunidade escolar. Seguiram-se posteriormente pequenas atividades relacionadas com os tradicionais dias festivos nas quais tentámos sempre promover interação e partilha entre todos os alunos da escola. Assim, pela ocasião do dia das bruxas, construímos um cartaz alusivo ao tema, com um atividade lúdica de exploração do vocabulário. Em fevereiro, realizámos a tradicional atividade do *Día de San Valentín* que consistiu na elaboração de um cartaz com atividades na base de “piropos de amor” que os alunos trocavam entre eles (cf. anexo 22). O Dia das línguas contou também com a nossa participação ativa nas atividades de divulgação, na construção do programa com as atividades do dia, na divulgação de frases de várias figuras hispano-falantes, e nas tarefas inerentes à atividade. No final do ano, durante o 3º período, propusemos uma atividade de divulgação do cinema espanhol, e construímos o respetivo cartaz *Ciclo del Cinema*, onde se promoveram quatro filmes espanhóis, vencedores de prémios internacionais, escolhidos por serem considerados filmes “culto” do cinema espanhol, com temas atuais e com atores conhecidos do mundo hispânico (cf. anexo 23) O objetivo era alargar os conhecimentos culturais e cinematográficos dos alunos, aproveitando o facto de que o cinema é uma fonte de divulgação cultural e muitas vezes o conhecimento da cultura cinematográfica espanhola, limita-se ao mundo do conhecido cineasta Almodóvar.

4. Reflexão integradora sobre as atividades desenvolvidas na PES

A educação intercultural desenvolve uma pedagogia da relação humana.

Perotti (2003:51)

Sendo a prática de ensino supervisionado, vulgarmente chamado “estágio”, por definição uma etapa de aprendizagem, de experimentação e de consolidação dos conhecimentos adquiridos, representa um percurso contínuo com aspectos a melhorar e erros a corrigir. Assim, o presente capítulo constitui uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, *a posteriori*, conduzido em paralelo com o capítulo anterior, mais descritivo, e onde destacámos uma análise da mesma, à luz dos pressupostos teóricos enunciados na primeira parte do presente trabalho.

Debrucemo-nos, num primeiro momento, no âmago da questão da *interculturalidade*: a *interação*. Efetivamente, de acordo com os pressupostos enunciados na primeira parte, vimos que não há interculturalidade sem interação; por esse motivo, tentámos que todas as atividades propostas gerassem momentos de interação e de partilha de saberes e de conhecimentos entre os alunos. Cada unidade temática iniciava com uma atividade de *precalentamiento* que, para além de introduzir a unidade, incentivava os alunos à discussão, com base numa reflexão prévia, de acordo com as suas opiniões justificadas com as suas vivências e as suas experiências. Em todas as unidades didáticas, foi sempre nossa preocupação propor atividades que criassem condições para o diálogo entre os alunos, algumas mais dirigidas que outras, de acordo com o que era solicitado na atividade. Para além do proposto nas variadas atividades, salientamos a interação, ainda que menos explícita, na partilha de produtos, nomeadamente quando utilizámos o mapa, produto final da unidade didática sobre os costumes de vários países que foi implementada na turma de 10º ano e que aproveitámos para introduzir na atividade com a turma de 11º ano, pois consideramos que a interação não se limita à partilha oral ou escrita no momento do diálogo entre os alunos, mas efetiva-se também no intercâmbio de saberes entre turmas, aquando da partilha dos produtos entre elas, por exemplo.

Por outro lado, a educação intercultural não é nem deve ser confundida, com a comemoração de dias festivos, pelo que, procurámos promover a interação em

algumas atividades de grupo que divulgámos junto da comunidade escolar. Por exemplo, o *El Rincón del Español* levou à interação entre alunos de várias turmas e envolveu alunos que não frequentavam a disciplina de Espanhol. Tratou-se de uma atividade que mobilizou muitos alunos da escola, motivados pela forte componente lúdica e pelo desafio da participação no concurso, trocando informação entre eles. Destacamos outras atividades como *El día de San Valentín*, que não se limitou à divulgação de mais um dia para comemorar, mas levou os alunos a participarem e a trocarem *piropos de amor*, interagindo uns com os outros. Assim, todas as atividades propostas pretendiam promover a interação, para além da divulgação, porque como enunciámos anteriormente, não é no conhecimento da cultura que assenta a educação intercultural, mas na interação que dela advém. Ainda que o conhecimento seja importante, este só se torna útil na medida em que ajuda a interagir. Na atividade desenvolvida na turma de 10º ano sobre usos e costumes, a afirmação anterior faz todo o sentido, porquanto o conhecimento da cultura do outro facilita a interação evitando os choques culturais que, frequentemente, advêm do desconhecimento de normas de conduta. Efetivamente, é útil saber que num país árabe não é bem visto recusar um convite para um chá ou que, por outro lado, é normal os homens beijarem-se na face. São normas e costumes culturais cujo desconhecimento pode resultar em situação de conflito ocasionado pelo choque cultural. Neste sentido, o conhecimento do outro é importante, pois ele interfere na qualidade da interação com este.

Por outro lado, as datas comemorativas são úteis, como vimos cf. *supra* p.7, quando conduzem os alunos à reflexão, por exemplo, na formação da personalidade e na capacidade de agir em matérias sobre direitos humanos. Neste sentido, destacamos a unidade temática no âmbito do *Día contra la violencia de género*, realizada no 11º ano, na qual se pretendeu conduzir a turma a uma atitude reflexiva acerca da situação desfavorecida de determinados grupos humanos, neste caso, a mulher. As atividades desenvolveram-se no sentido de entender os motivos que originam a violência doméstica, desmontar mitos falsos sobre o tema e fornecer aos alunos dados concretos para adotarem uma atitude crítica e construtiva sobre situações de injustiça social. Estas são algumas das dimensões interculturais do currículo, propostas por Cardoso (2001) e que abordámos na primeira parte do presente trabalho. Verificámos o grau de maturidade destes alunos e a capacidade de sentido crítico já bastante desenvolvida, a nível do secundário.

Vejam, seguidamente, em que medida os objetivos da educação intercultural, propostos por Sedano, cf. *supra* p.9, foram contemplados na prática. Por um lado, a partilha do conhecimento de outras culturas, proposta na maioria das atividades implementadas, disponibiliza uma abertura para as mesmas, enquanto fornece aos alunos instrumentos de comunicação fundamentais ao já referido clima de aceitação, pois, como vimos, só aceitamos e compreendemos o que conhecemos. Efetivamente, conhecer a cultura do outro não é suficiente, tal como tolerar não é aceitar, pois, como vimos, é na compreensão que está o respeito pela diferença e a sua aceitação. A esse respeito, e na unidade didática sobre os pontos de vista, por exemplo, propusemos olhar para a diferença sob o ponto de vista do outro, ou seja, pretendemos ultrapassar o etnocentrismo. Com efeito, se olharmos para uma realidade sob outra perspectiva, afastamo-nos de uma realidade centrada no *eu* e só assim compreendemos melhor as atitudes do outro, aceitamos e valorizamos as diferenças. Consideramos que, nesse sentido, os objetivos foram alcançados, conseguindo-se promover uma atitude de respeito pela diversidade e melhorar a comunicação com o outro, enquanto se ultrapassou o etnocentrismo pela reflexão sobre as diferenças e as semelhanças.

No que diz respeito à dimensão intercultural do currículo proposta por Cardoso (2001), destacamos o recurso a materiais diversificados e ajustados aos alunos, onde a metodologia adotada assentava mais nos processos que nos conteúdos. Constatámos que, se as aulas pudessem ter sido lecionadas de forma contínua, um mês seguido por exemplo, permitindo a implementação de sequências de aprendizagem em espiral, trabalhando-se por *ênfoque por tarefas*, mas a um nível mais abrangente, o produto final poderia ter sido mais produtivo. Porém, e tendo em conta que por vezes decorria algum espaço de tempo entre cada unidade didática, não teria surtido o efeito pretendido, pois esse tipo de prática requer continuidade e uma mesma sequência de atividades não pode ser demasiadamente alargada no tempo sob o risco de ficar desmantelada e sem nexos, pois os alunos esquecem o que foi feito e acabam por perder o interesse. Contudo, e não só por questões de operacionalização, também não se aplicou como metodologia a da sequência alargada centrada na educação intercultural de modo a entender-se que o importante é a transversalidade da interculturalidade e que esta não é uma temática a trabalhar de forma isolada, mas deve ser entendida como uma estratégia para trabalhar os conteúdos e não um

conteúdo por si só. Sendo transversal a todo currículo, importou-nos demonstrar que a educação intercultural não é estanque e pode estar ao serviço dos conteúdos gramaticais (pragmáticos) ao mesmo tempo que permite trabalhar várias competências comunicativas, pois como refere Cardoso, é na qualidade e na diversificação dos processos que a educação intercultural se baseia, mais que nos conteúdos, cf. *supra* p.11. Tentámos, assim, que não fossem práticas isoladas ou atividades soltas; contudo, e dado os moldes do estágio atual, e tendo em conta que apenas foram lecionadas um conjunto de 10 aulas, optámos por olhar para as mesmas como uma amostra daquilo que se pode fazer no âmbito de uma abordagem intercultural do currículo de língua estrangeira. Efetivamente, concordamos com a teoria e entendemos o seu alcance num acompanhamento mais próximo e contínuo dos alunos, onde a turma é levada do início ao final do ano letivo. Foi um desafio maior por esse motivo, porque se corria o risco de ir de encontro aos princípios defendidos inicialmente e que iriam ser integrados na nossa prática. Consideramos que, desta forma, assegurámos a igualdade de participação em todas as atividades de aprendizagem, através da seleção dos objetivos já enunciados, dos conteúdos variados e diversificados, da metodologia e dos processos a que recorremos e dos materiais que utilizámos, que foram sempre ajustados à diversidade mais ou menos evidentes das turmas com as quais trabalhámos.

Como uma abordagem transversal do currículo propõe o respeito por todos e pelas diferenças, consideramos que em todas as unidades didáticas desenvolvidas em ambas as turmas, o contacto com outras realidades e com outras culturas visaram sempre a promoção de valores como a valorização e o respeito pela diversidade. Por exemplo, na unidade didática implementada na turma de 11º ano sobre as emoções e o retrato de vários países, tentou-se salientar essas diferenças que marcam hábitos culturais diferentes dos que os alunos conhecem numa promoção do respeito pelo outro. Incentiva os alunos a uma atitude anti discriminatória como o confirmam, por exemplo, as atividades no âmbito das cores e dos seus significados culturais, realizada na turma de 10º ano, que também promovia o respeito pela diferença, ou ainda a atividade dos pontos de vista. As unidades didáticas, que aplicámos em ambas as turmas, propunham proporcionar perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos. Por exemplo, nas atividades no âmbito da pontualidade enquanto indicador de hábitos sociais em função das culturas, alertou-se para o fato

de como uma mesma situação pode ser apreendida de diversas formas segundo as culturas, a educação, a formação do indivíduo. Finalmente, destacamos como dimensão intercultural do currículo, também apontada por Cardoso e enunciadas anteriormente, cf. *supra* p.10, a criação de contextos e dinâmicas de classe e de escola que integram a interculturalidade no projeto global da escola.

No que diz respeito a uma formação centrada no currículo, como vimos, o professor deve valorizar a experiência dos alunos e partir sempre desta para proporcionar uma aprendizagem em ambiente cooperativo. Efetivamente, de acordo com os pressupostos teóricos que definem o aluno como ponto central da aprendizagem, tentámos ter sempre em conta, na implementação das nossas atividades, a partilha da experiência dos alunos como ponto de partida. Os momentos de reflexão tiveram sempre em conta a interação entre os alunos e a troca de ideias, pela partilha de vivências. Contudo, consideramos que teria sido um recurso útil, numa primeira abordagem, ter iniciado a “sequência” por uma recolha de informação junto do grupo com o qual se iria trabalhar, neste caso, as turmas. Ou seja, algo mais formal do que a discussão inicial que precedeu a posta em prática das atividades a lecionar, por exemplo, por meio de um inquérito onde se procederia a um levantamento de conhecimentos culturais e da imagem que os alunos têm da educação intercultural, por um lado, e a abordagem à questão do racismo e da integração, por exemplo, de modo a obter informação quantitativa passível de ser analisada e enriquecer o trabalho posterior. Uma vez que em todas as atividades o ponto de partida era sempre o que os alunos sabem sobre a temática em estudo, teria feito sentido algo menos informal que nos proporcionasse informação estatística reveladora muitas vezes da realidade escolar de que nem sempre o professor dispõe. Atribuímos esse aspeto menos positivo ao facto de termos sido obrigados a alterar a temática de investigação que levou a alguma dispersão numa fase inicial.

Salientamos, também, e como particularidade de uma abordagem intercultural transversal ao currículo, a importância de evitar referências generalizadoras suscetíveis de perpetuar estereótipos. Com esse propósito, implementámos numa unidade didática trabalhada com a turma de 10º ano um conjunto de atividades sobre estereótipos e ideias preconcebidas com o intuito de desfazer mitos e ideias estereotipadas frequentemente na origem de preconceitos racistas. Tentámos criar um ambiente propício à aprendizagem onde todos os alunos pudessem trabalhar em

conjunto, em pequenos grupos ou a pares, numa atitude de entreajuda e cooperação. A avaliação das aprendizagens, na maioria das unidades didáticas, foi contemplada formalmente, permitindo a cada aluno apreender as competências e os conteúdos adquiridos para regular as aprendizagens.

Por outro lado, numa abordagem intercultural para a aprendizagem das línguas a vertente comunicativa é a base da aprendizagem de uma língua, cf. *supra* p.14. Esse foi outro aspeto que procurámos contemplar em todas as unidades didáticas desenvolvidas nas turmas de 10º e 11º anos. Ainda que pertencendo a níveis de iniciação, a facilidade na compreensão oral e na interação verbal foram uma ferramenta importante nas interações verbais solicitadas em todas as atividades. Assim, e por se tratar de uma língua que, como vimos, na sua aprendizagem incide mais na comunicação, tentámos criar um ambiente de interação, colocando os alunos em situação de comunicar em língua estrangeira, neste caso em espanhol.

Salientamos ainda que, de acordo com os pressupostos teóricos, a aprendizagem da língua serviu também para transmitir conhecimentos culturais, não só respeitantes ao espanhol, como também a outras culturas, dando a conhecer outras realidades. Como exemplo, destacamos a já referida atividade do *Ciclo del cinema español*, ou a unidade didática que iniciava com a anedota sobre a diferença entre *sándwich* e *bocadillo*, que incidiam sobre aspetos culturais específicos do espanhol, pois como enunciámos, cf. *supra* p.17, é importante formar alunos com competência intercultural com a integração nas aprendizagens de conteúdos linguísticos e culturais. Vimos também como conhecer o outro permite um melhor conhecimento de si próprio e facilita a compreensão do outro.

Para terminar, no que diz respeito às atitudes do professor intercultural, cf. anexo i, consideramos que assumimos sempre o papel de mediador, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem assente na partilha e no conhecimento dos outros e de si próprios. Orientámos os alunos para a interpretação intercultural, deixando que eles formassem os seus pontos de vista, enquanto justificavam sempre as suas opiniões numa demonstração de espírito crítico. Mostrámo-nos preocupados com o conhecimento e a partilha de saberes culturais não só relacionados com Espanha, como também com outros países onde a realidade é diferente, numa perspectiva de promoção da diversidade. Foram criadas situações de aprendizagem diversificadas e que partiram sempre do aluno. Direccionámos as destrezas de

comunicação encaminhadas para a negociação em diferentes contextos tanto dentro como fora da sala de aula, nomeadamente nas atividades integradas no projeto de escola onde os alunos participavam. Recorremos a materiais diversificados processando informação autêntica e tentámos fomentar, em sala de aula, uma aprendizagem baseada na experiência dos alunos. Demonstrámos sempre interesse e espírito de iniciativa no desenvolvimento e na participação de atividades de integração escolar, de acordo com o projeto educativo da escola cooperante.

Conclusão

Fazendo um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, consideramos que se reforçaram e se aprofundaram conhecimentos ao longo da mesma. Salientamos que houve uma evolução no sentido de adequar a temática de investigação às atividades inicialmente propostas e desenvolvidas em aula numa fase inicial. A parte cultural começou por ser trabalhada como um tema seguindo o manual quase linearmente e a planificação (indo contra todos os pressupostos teóricos que defendem que não se trata de um tema e que o manual quase sempre oferece uma visão etnocêntrica da cultura dominante). Após as atividades iniciais, conseguimos que a planificação deixasse de estar ao serviço da interculturalidade, para a interculturalidade passar a estar ao serviço da planificação, enquanto estratégia e processo para abordar os conteúdos curriculares e programáticos previstos. Demonstrámos assim que a educação intercultural pode ser uma estratégia transversal ao currículo e ao serviço de qualquer temática, pois o que é importante são os processos. Deixámos de partir da questão: “que conteúdo cultural vamos trabalhar?” para refletirmos sobre: “como podem esses conteúdos ser trabalhados do ponto de vista intercultural?”. Nesse sentido, consideramos que se conseguiu um resultado positivo que corrobora a teoria defendida por Cardoso de que a educação intercultural deve ser transversal iniciada na primeira parte do presente trabalho. Conseguimos também uma adesão total dos alunos, demonstrando que o currículo pode efetivamente ser trabalhado, transversalmente, contemplando qualquer conteúdo e abrangendo a dimensão comunicativa ao serviço de todas as competências.

Descobrimos como a educação intercultural pode servir o programa, sem obrigar necessariamente a uma reformulação da planificação. Importou-nos entender que estratégias permitem uma abordagem intercultural dos conteúdos e das competências previstas no programa. Foi importante colocar na prática o que aprendemos na teoria e experimentar uma metodologia com recurso a estratégias diversificadas e, principalmente, colocar os alunos em situação de comunicação e partilha. Consideramos que, nesse sentido, foi um objetivo cumprido, pois quaisquer das atividades propostas contemplou momentos de reflexão, de partilha e de comunicação ao longo de todo o processo e em cada unidade didática.

Por outro lado, o facto de termos implementado atividades diversificadas permitiu-nos demonstrar que a educação intercultural é um processo e não um objetivo a atingir ou mesmo um conteúdo temático. Assim, evidenciámos como a educação intercultural é uma metodologia que deve estar ao serviço do currículo e não um tema a abordar isoladamente e, por isso, é transversal ao mesmo. Enquanto estratégia de aprendizagem, inicia-se com a reflexão que impõe aos alunos e que parte do eu-aluno para chegar ao outro-colega/ outro-professor e conduz à descoberta da alteridade e da própria identidade e fomenta o respeito pelas diferenças. Efetivamente, todas as atividades propuseram refletir sobre as diferenças, sobre o outro, numa promoção da diversidade e no respeito pelas diferenças, pois, como vimos, as turmas atuais caracterizam-se pela crescente multiculturalidade, reflexo das sociedades atuais, e, frequentemente, é essa riqueza cultural que dificulta a colaboração harmoniosa entre os alunos. Demonstrámos ainda que o professor tem um desafio delicado, o de integrar as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas enquanto respeita as mesmas e proporciona as mesmas condições de aprendizagem a todos os alunos. Acreditamos que a educação intercultural pode ser uma solução ao desafio que as escolas enfrentam na integração da diversidade, funcionando enquanto metodologia de abordagem ao currículo ao serviço da escola, dos professores e dos alunos e enquanto estratégia de aproximação dos alunos, deixando se ser vista como um artifício cultural ou tradicional quase folclórico. A interculturalidade é mais que isso. Mais que conhecimento ou divulgação da cultura do outro, deve garantir a aproximação e a comunicação. Confirmámos que conduz a um melhor conhecimento da própria cultura enquanto melhora as relações humanas e, por isso, é fundamental apostar na formação de professores nessa área, não encarando-a como uma formação especializada, pois a educação intercultural dirige-se a todos, para todos, e não distingue grupos, mas para facilitar o trabalho cooperativo, ao mesmo tempo que educa para os valores.

Para concluir, das atividades que se realizaram, salienta-se que foram pautadas pela preocupação constante em integrar a planificação da professora estagiária nos conteúdos implementados pela docente responsável pela PES, a professora orientadora, tentando que os materiais fossem diversificados e os conteúdos abordados com alguma originalidade didática, cientes de que o aluno é o centro da aprendizagem e é dele que parte todo o processo de ensino aprendizagem.

Durante a planificação, deu-se relevância ao grupo alvo: ainda que os níveis das turmas fossem pouco diferentes (nível A1 e A2), o trabalho em sala de aula era bastante diferente e obrigou a que fossem tidos em conta no momento da planificação, variando os materiais e a abordagem dos conteúdos. Tratando-se de grupos heterogéneos, tentou-se dar alguma abertura à diferenciação.

A nível linguístico, demonstrou-se um bom domínio da língua cometendo pontualmente alguns lapsos que imediatamente foram auto corrigidos e melhorados ao longo da PES, demonstrando preocupação em melhorar e aperfeiçoar as competências linguísticas.

O tempo de aula foi sempre gerido com eficácia, respeitando o ritmo dos alunos e seguindo em todas as unidades temáticas um mesmo esquema: fase de *precalentamiento*, discussão, produção/compreensão escrita/oral, reflexão, discussão, avaliação formal ou informal, consoante a situação.

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, foram sendo implementadas atividades de auto regulação e proporcionadas situações que permitiram desenvolver estratégias de auto e hetero avaliação nos alunos.

Por outro lado, a professora estagiária demonstrou sempre disponibilidade para participar e promover atividades abertas à comunidade, nomeadamente atividades do grupo disciplinar, como foi referido.

Pelo exposto e pelo esforço constante que se demonstrou, pela constante procura de melhorar o seu desempenho, pela preocupação em integrar a temática na prática docente, mas sempre consciente de que ainda há muito trabalho por realizar, considera-se que o trabalho desenvolvido pela professora estagiária foi muito positivo. Propomo-nos continuar a investir, a melhorar e a aperfeiçoar no sentido de superar algumas lacunas que possam ir surgindo, pois a prática docente é uma prática em evolução e de descoberta constante.

Bibliografia

Livros e artigos

ABRAMOVICI, Serge (2006). “La culture c'est la langue”. In Bizarro (org.), 2006, pp. 95-101.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999). *L'éducation Interculturelle* (2^a ed.). Paris: PUF.

AA.VV. (s/ data). *Guia Inter. Um guia prático para implementar educação intercultural na escolar*. Socrates Comenius 2.1. INTER Project nº 106223 –CP-1-2202-1-COMENIUS- C21.

BANKS, A. James. & BANKS, A. M. Cherry (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (6^a ed.). Danvers: Wiley.

BIZARRO, Rosa (org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Maia: Areal Editores.

CARDOSO, Carlos (1998). “Educação Multicultural: do assimilacionismo ao Pluralismo anti-discriminatório”. *Revista Educare-Educere*. Ano V, pp. 49-56.

CARDOSO, Carlos (2001). *Gestão Intercultural do Currículo - 3ºCiclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

CERISIER, Alban (2006). *Il était une fois... Le Petit Prince, textes réunis et présentés par Alban Cerisier*. Malesherbes: Folio.

FARMHOUSE, Rosário (2010). “Editorial”. *B-i revista ACIDI*. nº82, p.2.

FERREIRA, Manuela (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

GOMES, Maria do Céu, Eduardo CABRAL e Orquídea COELHO (2006). “Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural” in Bizarro (2006).

GEUS, Art (2008). “Speech of deputy Secretary-General Aart de Geus at the launch of the OECD Thematic Review on Migrant education”, disponível em www.oecd.org

KRAVISKI, Elys Regina e Juliana BERGMANN (2006). “Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras”. *Revista Intersaberes*. Vol.1, nº1. disponível em

<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/issue/view/40>.

Consultado em 26/09/2012.

LASAGABASTER, David (2001). “La observación de la clase de L2”. *Revista de Psicodidáctica*. Nº 011.

LIRA, Hellen de Andrade (2005). “Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa”. *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife*, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em

[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALIDADE%20E%20SUAS%20POSSIBILIDADES%20\(QUE%20PODE%20PRATICAR-SE%20\)%20NA%20PRÁXIS%20EDUCATIVA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/MULTICULTURALIDADE%20E%20SUAS%20POSSIBILIDADES%20(QUE%20PODE%20PRATICAR-SE%20)%20NA%20PRÁXIS%20EDUCATIVA.pdf). Acedido em 26/09/2012.

OUELLET, Fernand (2002). *Les Défis du Pluralisme en Éducation, essais sur la formation interculturelle*. Canada: L'Harmattan, Les Presses de l'Université Laval.

PENN, Mark J. & ZALESNE, E. KINNEY (2008). *As 75 pequenas mudanças que estão a transformar o mundo em que vivemos* (1ªed.). Trad. M. Silhares. Alfragide: Lua de Papel.

PEROTTI, Antoine (2003). *Apologia do Intercultural* (2ª ed.). Vol.7. Trad. M.Oliveira. Lisboa: Entreculturas: Secretariado Entreculturas.

SANTOS, Vanda (2004). *O discurso oficial do estado sobre a emigração dos anos 60 a 80 e imigração dos anos 90 à actualidade*. Lisboa: Publicação ACIME.

SEDANO, Antonio Muñoz (1997). *Educación Intercultural- Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

TEJERINA, Isabel (coord.) (2008). *Leer la Interculturalidad*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

THOMA, Adriana da Silva (2002). “A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?”. *Educação Online*. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5%3Aeducacao-especial&id=48%3Aa-pedagogia-cultural-da-midia-o-que-ela-nos-ensina-sobre-os-surdos-e-a-surdez&Itemid=16. Acedido a 26/09/2012.

VALCÁRCEL, Amelia (2008). “Prólogo”. In Tejerina (2008), pp.21-25.

VERDÍA, Helena (2009). "Lista de aspectos que pueden ser observados en clase de lenguas extranjeras". *Blog Desarrollo ProfesELE*. Disponível em <http://es.scribd.com/doc/13615460/Aspectos-que-se-pueden-observarElena-Verdia>. Consultado em 27/09/2012.

VILAÇA, Helena (2006). “A integração das minorias religiosas na escolar pública”. In Bizarro (2006), pp. 163-171.

VRANIC, Gordana (2004). *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

Sítios da Internet

Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/sitio/default.htm>, acedido a 05/09/2012

Didactired: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm>, acedido a 05/09/2012

Escola Secundária Maria Lamas: <http://www.esmlamas.edu.pt/>, acedido a 28/09/2012

Anexos

Anexo 1: Características ideais do professor intercultural segundo Edelhoff

“ATITUDES

- Ser aluno/ professor internacional e intercultural. Estar disposto a perguntar a outras pessoas sobre a visão que outros têm dele e, também, estar aberto a novas experiências e acordos, ou seja, ser um mediador.
- Ser mais um intérprete social e intercultural que um embaixador.

CONHECIMENTOS

- Estar informado sobre a história e cultura da língua-alvo que está ensinando e, do mesmo modo, preocupar-se em estudar mais a cultura do seu próprio país, além de procurar saber como essa cultura é percebida no estrangeiro.
- Saber transmitir seus conhecimentos, aplicando-os a diferentes situações de aprendizagem.
- Estar atento às más interpretações do idioma e saber como evitá-las.

DESTREZAS

- Saber direcionar, com especial habilidade, as destrezas de comunicação encaminhadas à negociação em diferentes contextos, tanto na sala de aula quanto fora dela.
- Melhorar sua capacidade para processar informação autêntica em diversos tipos de materiais.
- Fomentar, em sala de aula, uma aprendizagem baseada na experiência, no experimento e na negociação”

(apud Kraviski & Bergmann, 2006:84).

Anexo 2: Observação de aulas (a correção do erro)

Curso y nivel : _____

Fecha: __/__/__

Tipo de actividad: oral ____/escrita ____

CUESTIONARIO: LA CORRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES¹

1- ¿Quién corrige los errores?

- a- el profesor
- b- el alumno que levanta el brazo
- c- un alumno cualquier escogido por el profesor
- d- otro. ¿Cuál? _____

2- ¿Cuándo se corrigen los errores?

- a- al final de la clase
- b- al final del ejercicio/actividad
- c- el aula siguiente
- d- otro. ¿Cuál?: _____

3- ¿Cómo se hace la corrección?

- a- autocorrección
- b- hetero-corrección
- c- en la pizarra
- d- en el cuaderno
- e- Otro. ¿Cuál?: _____

4- ¿Qué métodos resultan más efectivos? (respuesta cualitativa de 1-menos bueno a 4-muy bueno, 0 no tiene opinión)

1a _____

2d _____

1b _____

3a _____

1c _____

3b _____

1d _____

3c _____

2a _____

3d _____

2b _____

3e _____

2c _____

¹ Elaborado a partir del artículo de Lagabaster, adaptación de las cuestiones para 'Análisis de errores' (James, 1998)

LA REDOUTE

Prendas de Vestir

Ropa exterior:	Chancas	Gorro
Falda	Bañador	Cinturón
Vestido	Biquini	Bufanda
Camisa		Guantes
Jersey	Ropa interior:	Paraguas
Pantalón corto/largo (vaquero)	Sujetador	Bolso
Camiseta	Calcetines	Corbata
Chándal	Calzoncillos	Gafas de sol
Abrigo	Bragas	
Cazadora	Pijama	Bisutería:
Chaqueta	Camisón	Collar
Botas		Pendientes
Zapatos (deportivo)	Complementos:	Reloj
Sandalias	Sombrero	Pulsera
	Gorra	

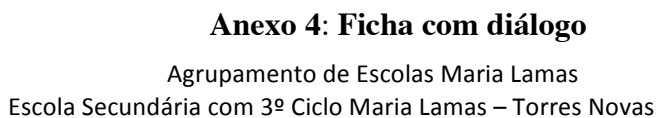
ORDEN DE PEDIDO

Fecha : _____

Número de factura: 123456789 del curso _____

Nombre y apellidos del cliente : _____

Producto	Sección (Hombre/mujer)	Color	Talla	Precio
Tallas disponibles: 32,34,36,38,40,42,44,46 Colores disponibles: azul, negro, gris, morado, verde, blanco, rosa, rojo, naranja, amarillo, beige, marrón.				TOTAL ---€€€€-



- a. ¿Qué talla tiene? _____
- b. “La Redoute”, buenos días señora, ¿en que puedo ayudarla? _____
- c. Buenos días, quería un camisón para ofrecer a mi madre en su cumpleaños. _____
- d. Una 42, pero ahora está un poco más delgada.....no sé.
- e. 40 euros. ¿Desea algo más?
- f. Vale, le sugiero azul, ¿puede ser?
- g. Pues no sé, fácil de combinar, azul o negro.
- h. Muy bien. ¿Cuánto es?
- i. Lo siento, ya no tenemos chanclas para hombre.
- j. Sí, ese color es perfecto. ¿Me lo pueden enviar hoy por correo? y, si hay problemas, ¿puedo cambiarlo?
- k. Sí, la recibirá mañana. Y claro, con el ticket de compra.
- l. Bueno, ¿y de qué color?
- m. Hasta luego, gracias.
- n. Quería también unas chanclas para mi padre.
- o. Vale, le compro un pijama, entonces. Talla 40, a rayas blancas y verdes, hay?
- p. Sí, lo pongo en el pedido con el camisón y recibirá todo junto. ¡Hasta luego!

Construye tu diálogo con tu pedido por teléfono:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 5: Ficha com o “Test Cultural”



Test cultural

1. Indonesia

Estás visitando una aldea de Indonesia. ¿Cuál de los siguientes comportamientos puede ser considerado como ofensa para las gentes de la aldea?

- a. Entrar descalzo en la casa de alguien de la aldea.
- b. Despedirte con la mano al marcharte.
- c. Ponerse a un nivel más alto que los ancianos de la aldea.

2. Marruecos

Estás comiendo en casa de alguien que te ha invitado a su casa. Aunque has intentado ser amable, sin saberlo, has ofendido a las personas con las que estás. ¿Qué has hecho?

- a. No has acabado con toda la comida del plato.
- b. Has empezado a comer antes de que el dueño de la casa pronunciara la oración *bismillah* de alabanza a Dios.
- c. Sonarte la nariz.

3. México

Conoces en México a un chico y después de hablar un rato con él, el chico te quiere regalar una pulsera que lleva, pero tú la rechazas porque no puedes aceptarla. Le has ofendido, ¿por qué?

- a. Tú le has dicho varias veces que te encanta su pulsera y él se ha sentido obligado a regalártela. Ahora no puedes rechazarla.
- b. Él te ofrece su pulsera como símbolo de amistad y tú la has rechazado.
- c. No has entendido que su regalo es un signo de hospitalidad.

4. Japón

Vas a un establecimiento a comprar un regalo. ¿Qué debes saber para no ofender al vendedor?

- a. Que contar el dinero que te dan de vuelta delante del vendedor está muy mal visto, y que puede ser interpretado como signo de desconfianza.
- b. Nunca se debe regatear el precio de un producto.
- c. Al despedirse del vendedor, hay que darle tres veces las gracias por el trato y el servicio recibido.

5. Estados Unidos

Vives en EE.UU. desde hace un tiempo y ya conoces muchas de las costumbres del país. ¿Cuál de las siguientes no tiene que ver con la forma de comportarse de los estadounidenses en un restaurante?

- a. Es costumbre que pague la cuenta la persona del grupo que llega la última al restaurante.
- b. Si un cliente no deja una propina suficiente, los camareros pueden salir detrás de él cuando éste salga del restaurante.
- c. Es habitual que los comensales pongan sus manos debajo de la mesa cuando no están comiendo.

6. Rusia

Estás de turismo en Rusia. Estás esperando la cola de un museo y como estás muy cansado te sientas en las escaleras de entrada. ¿Está permitido?

- a. No, está prohibido sentarse en el suelo, y te pueden multar por ello.
- b. No está prohibido, pero en Rusia nadie se sienta en escaleras, en el césped ni en el suelo.
- c. Sí, siempre que lleves pantalones, pero nunca si llevas falda.

7. Turquía

Te invitan a conocer la casa de alguien. ¿Qué tienes que hacer para no ofender a la persona que te ha invitado?

- a. Llevar un regalo.
- b. Durante los 15 primeros minutos, dejarle hablar sólo a él.
- c. Quitarte los zapatos antes de entrar.

8. Chipre

Estás de turismo en el país. Has alquilado un coche. ¿Cuál de estos comportamientos puede ser interpretado como una descortesía?

- a. Conducir entre las 13.00 y las 16.00 horas de la tarde, especialmente si viajas por zonas rurales.
Es la hora de la siesta.
- b. Tocar el claxon innecesariamente en las calles. Es interpretado como una falta a su código de amabilidad.
- c. Si eres mujer, no puedes conducir. Si lo haces, será considerado como una ofensa.

9. Tailandia

Ves a un grupo de niños y te acercas a ellos. ¿Cómo debes comportarte?

- a. No debes tocarles la cabeza.
- b. Para hablar con ellos, antes debes pedir permiso a sus padres.
- c. No puedes hacerles ningún regalo. Eso puede ser considerado una ofensa grave.

10. India

¿Cuál de estos comportamientos públicos deberás tener en cuenta si viajas a la India y no quieres ofender a las gentes de allí?

- a. Siempre hay que dar propina a los taxistas. Si no lo haces, se considera que no estás contento con el servicio.
- b. No hablar con los ancianos.
- c. Tener cuidado de no pisar a alguien. Si lo haces, debes pedirle perdón. Se considera que los pies son algo sucio.

11. Singapur

Estás en Singapur y para saludar a una persona de otro sexo que te presentan le das un beso. ¿Este gesto puede ser interpretado como algo extraño?

- a. No, los hombres y mujeres se besan en público.
- b. Sí, hombres y mujeres pueden darse la mano en público, pero no pueden besarse.
- c. Sólo si el hombre es mucho mayor que la mujer.

Anexo 6: Texto e perguntas de reflexão



Costumbres y comportamientos del Mundo

Lo que se considera como educado y correcto varía de un país a otro. En general, el apretón de manos está ya reconocido en todo el mundo como una señal de amistad. Si te ofrecen una mano, no la rechaces, por muy sucia que esté, ya te lavarás luego. Sin embargo, hay otros gestos que hay que evitar. Fíjate en lo que hacen los nativos, aunque muchas veces no podrás evitar meter la pata.



Al llegar a un poblado africano, la costumbre es ir lo primero a presentar los respetos al jefe. Lo normal es que te considere su huésped y te dé permiso para moverte por el poblado.

Señalar con el dedo índice a una persona es una falta de educación en casi todas partes. En los países budistas, hay que procurar además no señalar a nadie con el pie. La mayor ofensa es que en un templo tus pies apunten hacia una estatua de Buda. En Bangladesh y otros países asiáticos, no hay que mostrar las plantas de los pies.



Para acceder a mezquitas, templos hindúes y a la sala donde los budistas guardan la imagen de Buda, es obligatorio descalzarse. Si no te gusta la idea, entra en calcetines. Lo habitual es que el suelo esté limpio (precisamente porque nadie va calzado) y a veces hasta es una gozada: andar descalzo por el mármol del Taj Mahal al anochecer es una experiencia única. En unos cuantos países asiáticos, descalzarse cuanto te

invitan a una casa es una norma elemental de educación. Los coreanos no entran nunca en sus pisos con zapatos, ni los habitantes de las tribus del norte de Tailandia en sus chozas.

En los países musulmanes estrictos, no entregues nada con la mano izquierda ni comas con ella.

El intercambio de pequeños regalos es algo muy extendido en las culturas tropicales. Lo mismo sucede con las invitaciones. En todo el trópico hay una gran tradición hospitalaria, más de una vez te invitarán desinteresadamente a entrar en una casa a tomar algo (aunque esto sucede cada vez menos). Hasta que no sepas si el ofrecimiento es de buena fe, mantén una postura de cortesía, pero sin caer en una situación de dependencia.



Cuando en un país árabe te invitan a té, no hay que rechazarlo; se supone que debes quedarte un rato a dar charla. Los tuaregs te servirán tres vasos seguidos; si te ofrecen un cuarto, es que ya es el momento de marcharte.

Actitudes normales aquí, como besarse o cogerse de la mano en público, son extrañas en algunos países africanos y asiáticos. En China, sólo desde hace unos cuantos años pueden ir las parejas a arrullarse a los parques. En los tiempos del maoísmo eso era prácticamente un delito. Sin embargo, se da la paradoja de que en los países árabes, los hombres andan de la mano por la calle o se besan profusamente en la mejilla para saludarse.

Preguntas

1. ¿Les ha llamado a la atención alguna costumbre? ¿Por qué?

2. ¿Qué comportamientos son especialmente distintos a las costumbres de tu propia cultura?

¿Cuáles nunca te habrías imaginado?

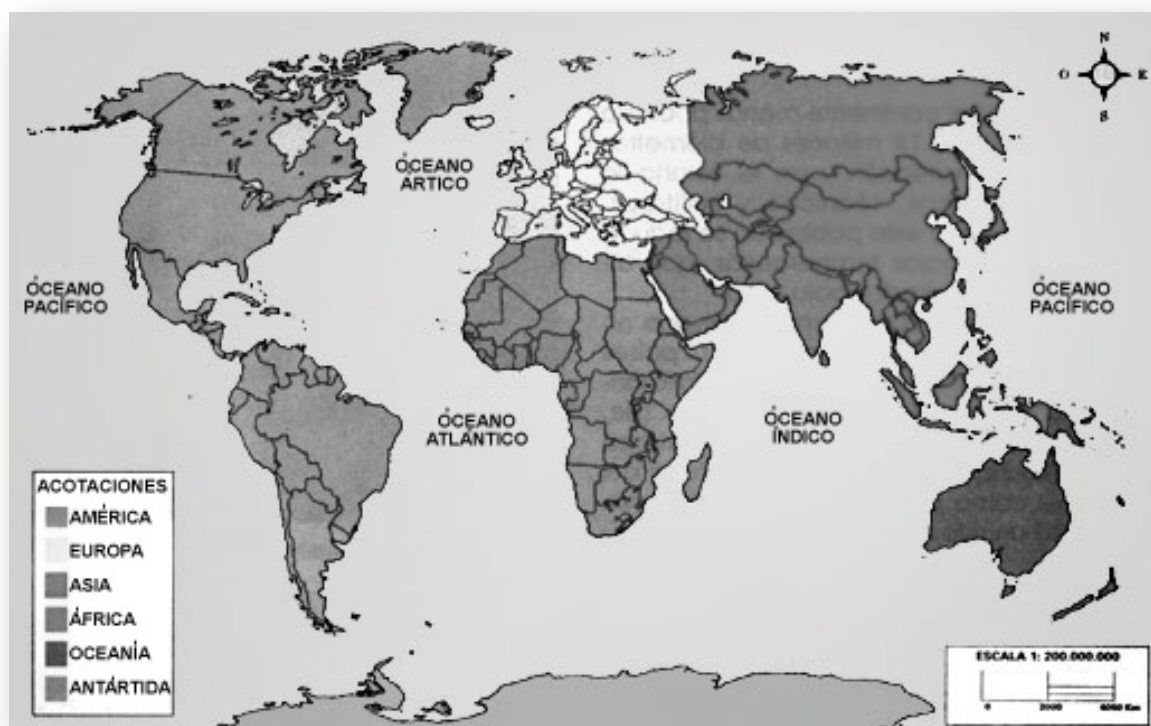
3. ¿Conocíais alguna de las costumbres referidas a los países aludidos en el texto?

4. En vuestras culturas, ¿'señalar con el dedo' es considerado como una falta de educación?

5. ¿Las manifestaciones de afecto o de cariño (como besarse o cogerse de la mano) en público son habituales entre las gentes de vuestros países?

6. En vuestros países, ¿cómo se espera que se comporte una persona que es invitada a cenar o a comer a una casa?

7. Localiza en el mapa del mundo, los lugares mencionados

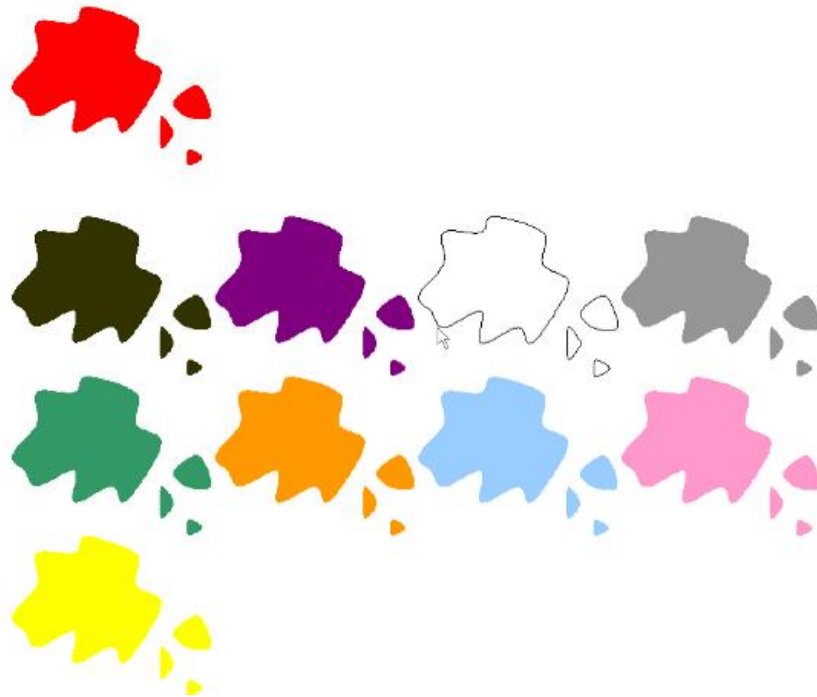


Anexo 7: Foto do mapa com as etiquetas



Anexo 8: Atividade das cores

AMARILLO AZUL NARANJA
NEGRO ROJO VERDE
MORADO AMARILLO ROJO
NARANJA VERDE NEGRO
AZUL ROJO MORADO
VERDE AZUL NARANJA



Agresividad	ambición	Amistad
depresión	egoísmo	envidia
fidelidad	hipocresía	
humildad	tristeza	impulsividad
indiferencia	amor	alegría
vitalidad	melancolía	miedo
nostalgia	odio	respeto
optimismo	orgullo	pureza

Anexo 9: Ficha com cores e significados



Colores y sus significados

	<p>Síntesis de todos los colores, en sentido positivo significa perfección, pureza, verdad, inocencia... En sentido negativo puede representar frialdad, poca vitalidad, vacío o ausencia. En algunos países orientales, por ejemplo en China, es el color de luto. En otras culturas tiene una significación funeraria: se consagra a los muertos para que sus almas triunfen sobre el reino de las tinieblas. En una bandera es símbolo de paz.</p>
	<p>Abarca diversos matices: añil, lila, morado... Significa humildad, recogimiento, religiosidad, tolerancia, intuición, sabiduría... Pero también nostalgia, melancolía, conformismo, soledad extrema. Color propio de los deprimidos y de personas poco vitales.</p>
	<p>El más cálido de los colores. Significa fortaleza, amor, sacrificio, audacia, optimismo, victoria. Pero también sangre, fuego, agresividad y pasiones violentas. En la cultura occidental abundan imágenes en que este color se asocia al peligro, a la pasión o la ira y al fuego. En la Edad Media eran obligados a vestir de este color aquellos que desempeñaban funciones sociales deshonrosas como los verdugos y las prostitutas. En la cultura china simboliza la unión matrimonial, buena suerte y está ligado a ritos o festividades como la primavera o los nacimientos. En la cultura hindú se relaciona con la caballerosidad y la bendición. En Japón es signo de sinceridad, el cinturón de este color que llevaban sus guerreros simbolizaba la fidelidad a la patria.</p>
	<p>El más generoso de los colores y punto de equilibrio entre la libido y el espíritu. Significa confianza en uno mismo, vigor, estímulo vital. Pero también puede significar tentación lujuriosa, orgullo, ambición.</p>
	<p>Color del sol y del oro, significa luz, inteligencia, constancia, nobleza. Pero también envidia, avaricia, hipocresía, enfermedad o cobardía. En la Edad Media, los herejes y los que sufrían una enfermedad contagiosa vestían de este color. En el siglo XIII, la Iglesia lo excluyó de los colores de la liturgia. Esta proscrito entre los actores, porque Molière murió vestido de este color.</p>
	<p>Color de la Naturaleza en primavera. Significa esperanza, fe, respeto, servicio, amistad. Pero también angustia y ansiedad. El veneno se suele representar de este color. En épocas pasadas se asoció a la degradación moral y a la locura, tal vez por su relación con los cementerios. En la Edad Media, se consideraba un color diabólico y se sospechaba de las mujeres que vestían de este color como practicantes de brujería. En Irlanda es el color nacional y símbolo de la buena suerte.</p>

	<p>El más frío e inmaterial de los colores. Significa fidelidad, justicia, verdad, caridad. Pero también miedo, desvarío. Conlleva connotaciones masculinas. La creencia popular lo señala como un color que da buena suerte y que protege de enfermedades. El origen de esta superstición parece que está en la Biblia. Después de dar a luz, las mujeres solían ponerse una faja de este color y se vestía a los bebés con unas camisitas también de este color. Esta tradición perdura en algunas culturas en las que la novia debe llevar algo de este color para atraer la suerte. En Siria es el color del luto, pues significa el cielo que se desea para las almas de los difuntos. Culturalmente se viene relacionando con aspectos religiosos. En Egipto fue color funerario.</p>
	<p>Color del plomo, del tiempo lluvioso, de las rocas. Como el beige y el marrón, es un color neutro que evoca un poder suave y sutil, el recuerdo de la infancia. Su significado es mucho más favorable cuando aparece limpio y claro que cuando es sucio y oscuro. Significa sensatez, experiencia, sentido común, justa medida entre mentalidad y emotividad, entre actividad y pasividad. Pero puede significar depresión, indiferencia, astucia y engaño.</p>
	<p>Se asocia al romanticismo, a la melancolía. En español existen expresiones relacionadas con este color para señalar optimismo. Es el color con el que se suele vestir a las niñas.</p>
	<p>Negación de todos los colores, simboliza la noche, la nada, el abismo, las tinieblas. Significa rigor, prudencia, honestidad, seriedad, elegancia. Pero también tristeza, luto, inconsciencia, odio. En algunas culturas connota un alto grado de sofisticación o delicadeza. En la cultura egipcia y china fue signo de fertilidad. En la cultura china además es el símbolo del <i>yin</i> femenino.</p>

AZUL * VERDE * BLANCO * VIOLETA * ROJO * NARANJA * AMARILLO * NEGRO * GRIS * ROSA



Anexo 10: Atividade sobre a pontualidade

Agrupamento de Escolas Maria Lamas
Escola Secundária com 3º Ciclo Maria Lamas – Torres Novas

Español A1

Puntualidad y normas sociales/culturales

Carmen tiene una cita con su amigo Carlos a las 8.00 h para ir juntos a ver un piso. Son las 8.20 h y Carlos sigue esperando en la parada de metro en la que habían quedado. Finalmente Carmen llega a las 8.30 h.

- ¿Se enfada Carlos?
- ¿Qué dice Carmen cuando llega?
- ¿Qué le contesta Carlos?
- ¿Qué haríais vosotros en la situación de Carlos?
- ¿Y en la de Carmen?

Cuestiones de Reflexión

¿Es normal que la gente llegue tarde a las citas en tu país?

¿En qué situaciones está permitido llegar tarde?

¿Cuándo no es conveniente llegar tarde?

¿Qué hay que hacer o decir cuando se llega tarde?

¿Qué piensas de las personas que llegan tarde?

¿Se puede llegar antes de la hora a una cita?

¿Piensas que los españoles son puntuales? ¿Por qué?

¿En qué situaciones éstas se podrían utilizar, así como la intención de la persona que las empleara?

1. Lo siento muchísimo, me he encontrado con un compañero de trabajo y ya sabes...

2. Le ruego que me perdone el retraso, he tenido un pequeño accidente al salir de casa y...

3. Perdóneme, siento muchísimo lo ocurrido, prometo que no volverá a ocurrir. Tuve problemas con el coche y después...

4. ¿Llego tarde? Perdona, no me había dado cuenta de la hora que era.

De las siguientes situaciones, decidid cuál pensáis que es más grave. Numeradlas desde las más graves (1) a las menos graves (7)

Llegar veinte minutos tarde a una cita con una amiga.	
Llegar diez minutos tarde a una entrevista de trabajo.	
Llegar media hora más tarde a una comida familiar.	
Llegar quince minutos tarde al trabajo.	
Llegar una hora más tarde a una fiesta de cumpleaños de un nuevo amigo.	
Llegar quince minutos tarde a la salida del autobús de una excursión organizada.	
Llegar quince minutos tarde a la cita con tu novio/a.	

Elige una de esas situaciones y represéntala con tu compañero a la clase:

Hace veinte minutos que esperas a tu amiga. Habíais quedado para tomar algo. Estás bastante enfadado.
Eres el jefe de personal de una empresa. Hoy tenías una entrevista para contratar a una persona nueva. Hace diez minutos que la esperas. Tienes mucho trabajo.
La comida está preparada y tu hijo no ha llegado todavía. El resto de la familia se está impacientando.
Eres el gerente de una empresa. Un trabajador llega quince minutos tarde.
Es tu cumpleaños, estás celebrándolo con todos tus amigos. Uno de ellos llega una hora más tarde de lo previsto.



Retrato de los Españoles

A pesar de que el mundo en general se ve inmerso en procesos de modificación de hábitos básicos marcados por las nuevas formas de trabajo industrial y comercial, en España prevalece la costumbre de hacer un alto al mediodía, entre las 14 y las 16 horas para comer en casa con la familia; por las noches, la cena se realiza alrededor de las 22.00 horas para dar paso a una vida nocturna agitada que permite aflorar el lado bullicioso del carácter del español.

El saludo a dos besos, uno en cada mejilla, es quizá la mayor cortesía física que los hispanos ofrecen sin pudor a los visitantes; con ello revelan que la igualdad abarca a los extranjeros puesto que les saludan igual que a sus coterráneos sin ningún reparo. Sin embargo, otra clase de contactos físicos entre las personas se reserva a las parejas o a los viejos amigos y es inusual que la gente sea muy expresiva en este sentido. Entre los hombres, este contacto se reserva al apretón de manos sin mucha efusividad.

El habla de los españoles es rápida, aunque no se tenga prisa y el tono suele ser imperativo sin que ello indique superioridad, enojo o distancia. Los españoles son muy directos y expresivos verbalmente en sus opiniones y juicios y quien no lo haya entendido previamente puede sentirse víctima del enojo inexistente de su interlocutor; por contraste, son redundantes en sus informaciones y es necesaria una gran dosis de paciencia cuando se trata de establecer términos de intercambio comercial o personal o cuando se solicita ayuda e información.

Un hábito español que de entrada sacude al visitante, especialmente si no comparte el gusto, es la pasión por el tabaco. Es posible que en ningún otro sitio del mundo se fume tan libre y constantemente. Aun en los sitios donde se prohíbe fumar, de acuerdo a las leyes que internacionalmente se han intentado imponer, los españoles se las ingenian para no abandonar este hábito que, si bien es personal, puede considerarse nacional; incluso en los espectáculos públicos y en algunos programas de TV, no se sorprenda si aparece alguna personalidad fumando un cigarrillo. Para su agrado, en caso de ser fumador, el tabaco quizá sea uno de los pocos productos que podrá encontrar sin reparo a cualquier hora del día ya sea en estancos (tabaquerías oficiales del estado), en los bares o en las numerosas y

socorridas máquinas automáticas destinadas a ello.

La costumbre de respetar los horarios para comer, así como esa pasión y culto que los habitantes de la península imponen a su noche es la causa de que los horarios comerciales sean tan benévolos. Por las mañanas no encontrará abierta ninguna tienda, frutería, mercado o cualquier servicio antes de las 9 de la mañana e incluso quizá deba esperar hasta las 10; a mediodía la gente se retrae a comer y, obviamente las tiendas y los servicios cierran de 14 a 16 ó 17 horas; por la tarde, a las 20.00 h. comienzan a verse caer las puertas de los comercios. Los únicos sitios que permanecen abiertos de manera continua son los grandes almacenes, generalmente con tendencia de mercado extranjera, los restaurantes y bares.

¿Qué ideas os parecen estereotipadas?

Listado

Tenemos sentido del humor.
Somos generosos.
Somos puntuales.
Somos hospitalarios.
Somos corteses.
Somos diplomáticos.
Somos gestuales.
Somos extravertidos.
Somos introvertidos.
Somos aventureros.
Somos disciplinados.
Somos formales.
Somos sociables.
Somos sofisticados.
Somos habladores.
Somos románticos.
Somos independientes
Somos informales.
Para nosotros es muy importante el contacto físico.

DULCE MARÍA, YA NO

(es el segundo sencillo y cover de Selena 'Ya no')



Letras:

Ya supe todo
y ya puedes _____ (1)
esto ya es mucho
y no puedo _____ (2)
vate con ella o quien sea, no me importa
pero no vuelvas más aquí
ya no, ya no

Y si me llamas ya no estaré _____ (3)
y si me escribes ya no esperes respuesta
y tus regalos todos te los _____ (4)
porque no quiero nada de ti
ya no, ya no

Coro
Ya aquí no habrá _____ (5)
que te entregue su _____ (6)
a la hora que quieras
ya no tendrás mi pasión

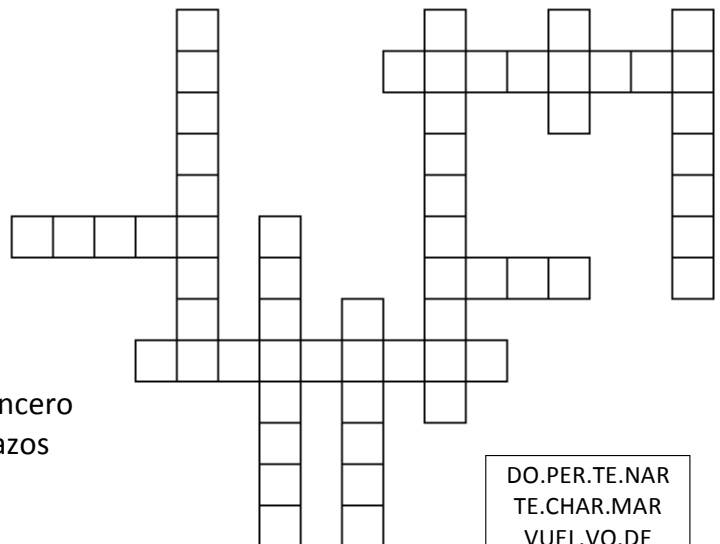
dile adiós al calor
que un día te diera
ya te puedes ir,
no hay más que _____ (7)
ya no te quiero
ya no, ya no

Y mis amigas me lo dijeron
que tu _____ (8) jamás sería sincero
pues hoy lo creo, viéndote en sus brazos
y ya no te quiero _____ (9)
ya no, ya no

Y estos labios ya no serán tuyos
será mi amor sólo un _____ (10) a tu orgullo
y si me abrazas, será solo en sueños
porque ya no te quiero aquí
ya no, ya no

'Ya no' habla de la importancia de defenderse de los abusos en contra de las mujeres. 'Ya es hora de que esto cambie, hay que tener dignidad; para mí es importante porque es el segundo sencillo y quise tocar el tema de violencia contra la mujer, aprovechando el título, diciendo ya no, ya no' (D.M)

Para completar la letra ordena las palabras y rellena el juego



DO.PER.TE.NAR
TE.CHAR.MAR
VUEL.VO.DE
RA.ZÓN.CO
OR.AM
PE.GOL
TIR.CU.DIS
CA.ÑO.RI
EVR
TA.PUES. DIS

Anexo 13: Ficha com textos para reflexão



GUIÓN DE REFLEXIÓN — LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

Elige un caso y contesta las preguntas a continuación

Caso 1:

Óscar y Ana se conocieron hace 6 fines de semana y desde entonces salen juntos. Este sábado habían quedado a las cinco para ir al cine. Cuando Ana ya está preparada para salir, Oscar la llama por teléfono diciéndole que está con sus amigos y que, como hace mucho tiempo que no los ve, le gustaría salir esta tarde con ellos, porque van a ver un partido de fútbol juntos.

Ana le dice: "Muy bien, vete con ellos, pero a mí no me vuelvas a llamar".

Caso 2:

Antonio y Raquel son novios desde hace 5 meses. Los dos están muy a gusto y son muy felices. El último sábado, fueron a una discoteca a bailar. Nada más llegar, Raquel vio al fondo de la sala a un antiguo novio suyo, al que hacía mucho tiempo que no veía. Fue directamente hacia él, muy contenta, y se saludaron con un beso.

Antonio no se acercó. Observó la escena desde lejos.

Cuando Raquel volvió junto a él, éste le dijo: "A mí no me vuelvas a hablar, eres una &%\$#@".

1. ¿Por qué crees que él ha actuado así, cómo crees que se sintió?

2. ¿Por qué crees que ella ha actuado así, cómo crees que se sintió?

3. ¿Tienen derecho a actuar como han actuado cada una de estas dos personas?

4. ¿Crees que ha habido algún tipo de violencia?

Fecha ____/____/____ Nombre _____ Apellidos _____

Herramientas para ayudarte

Algún vocabulario clave para el tema:

Maltrato(s) conyugal	Relaciones sociales/ de pareja	Pelear
Maltrato(s) en pareja	Opresión	Dominar
Dar celos/ser celoso	Tolerante/tolerancia	Desacuerdo
Sufrir	Dolor /doloroso	Sentimientos
Enfadarse	Derechos	Estereotipo
Víctima	(actos de) violencia	Miedo
Agresión	Respecto/humillación	Tener la culpa de/ echar la culpa a
Sufrimiento	Discriminación	Rechazar
Mujeres/varones	Relaciones humanas/personales	Hacer daño /molestar

Algunas expresiones para dar opiniones:

Creo que..... / pienso que... / encuentro que... / Para mí.... / me parece que... / en mi opinión...

Expresar sentimientos (todos se construyen como GUSTAR):

Satisfacción: fascinar, volver loco, agradar, alegrar, satisfacer, gustar, encantar...

Indiferencia: dar lo mismo, no decir nada, dar igual, ser indiferente..

Sorpresa: sorprender, chocar, extrañar...

Disgusto/enfado: irritar, fastidiar, exasperar, indignar, ...



Autoevaluación

Evaluación de tu participación en el trabajo de grupo

	+	-
Has participado activamente en las tareas de tu grupo dando tu opinión para elegir las ideas principales		
Has pasado la información en tu cuaderno		
Has ayudado tus compañeros en la redacción		

Evaluación de la escrita

	+	-
Has usado el vocabulario del tema en tus respuestas		
Has usado las expresiones para dar tu opinión		
Has justificado tus opiniones		

Evaluación de la oralidad

	+	-
Has participado activamente en la interacción de ideas		
Te has expresado correctamente y con una pronunciación correcta		
Has entendido las ideas de tus compañeros y ellos han entendido las tuyas		

Evaluación final:

Anexo 14: Ficha com textos para as sínteses



TEXTO DE APOYO 1 – LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES (INTRODUCCIÓN)

La violencia contra las mujeres es una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres. Es una violencia basada en la afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro, de los hombres sobre las mujeres.

(....)

La violencia está incorporada culturalmente en la identidad masculina. Desde pequeños los niños aprenden a responder agresivamente y se entrenan en aspectos activos tales como ganar, luchar, competir, apoderarse, imponer, conquistar, atacar, vencer, etc., mientras que las niñas aprenden a ceder, pactar, cooperar, entregar, obedecer, cuidar..., aspectos que no llevan al éxito ni al poder y que son considerados socialmente inferiores a los masculinos.

La violencia, tanto la física como la psicológica, es un modelo de respuesta muy extendido a los problemas interpersonales y sociales, como fruto de unos rasgos culturales que predominan en la forma de vida y de pensamiento de las personas y grupos sociales, y que genera unas consecuencias negativas y destructivas para las personas.

Rasgos más destacados que sustentan una respuesta violenta:

- Imagen distorsionada de la realidad.
- Autoestima basada en la superioridad.
- Diagnóstico individualista de la realidad.
- Falta de reciprocidad de derechos y deberes.
- Irresponsabilidad individual.
- Insuficiente comprensión de los puntos de vista ajenos.
- Escaso interés por la mejora de las relaciones.
- Obsesión por triunfar individualmente.

Los hombres han dominado el espacio público y también han ejercido su poder en el ámbito privado. Este poder ha dado origen a un sistema de jerarquías que se conoce como patriarcado. De acuerdo con la organización patriarcal de la sociedad, ambos sexos han desempeñado siempre papeles sociales diferentes. Así, las mujeres han quedado reducidas al espacio doméstico de la familia.

Este reparto de papeles ha permitido que las mujeres sean consideradas como una propiedad del hombre, de la misma forma que lo son los hijos y las hijas.

Afortunadamente, esta situación está comenzando a cuestionarse; las mujeres, cada día en mayor medida, se integran a otras esferas de la vida.

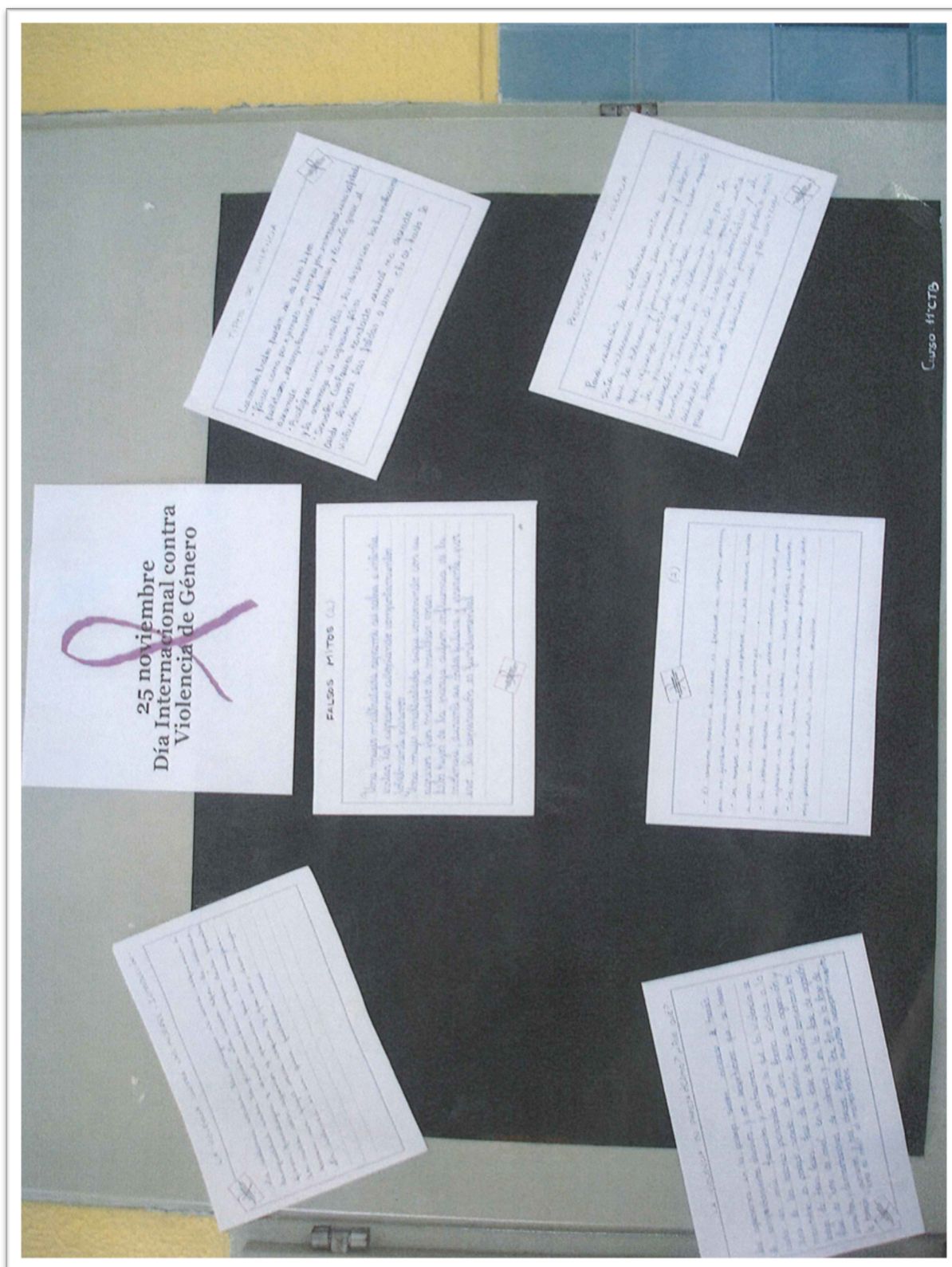
De ahí que hasta hace pocos años no se considerara como un delito la violencia física o psíquica ejercida dentro del ámbito familiar o de pareja, sino como "asuntos privados" de las parejas o "cosa de dos" pero las cifras sobre maltratos a las mujeres no permiten seguir manteniendo esta actitud.

Mientras persista la violencia dentro de la familia y nuestra sociedad la tolere, muchas mujeres permanecerán en ese ambiente familiar de maltrato que puede causarles inseguridad, miedo y, en algunos casos, la muerte.

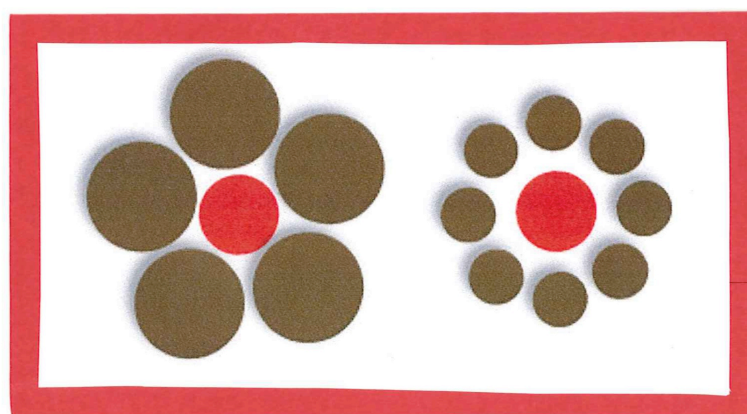
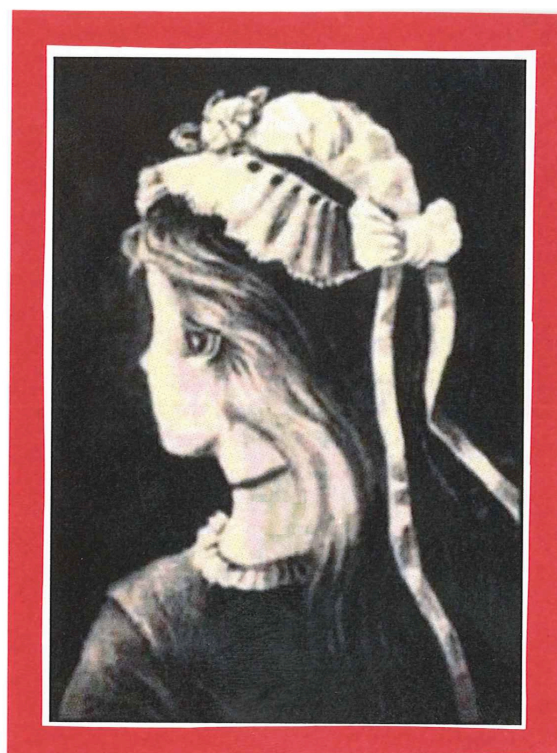
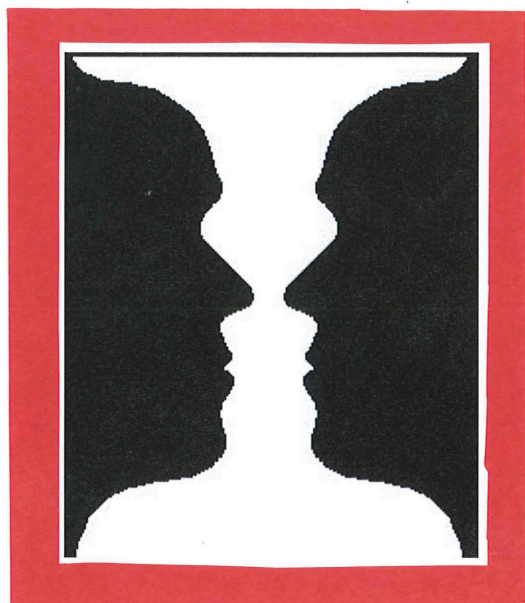
La violencia contra las mujeres es un importante problema social y político de la actualidad: Es un fenómeno amplio y complejo del que sólo conocemos la punta del iceberg, abarcando múltiples y sutiles formas que las personas toleran y se van adaptando hasta límites insospechados.

Fecha ____/____/____ Nombre _____ Apellidos _____

Anexo 15: Foto com cartaz



Anexo 16: Exemplos de ilusões ópticas



Anexo 17: Ficha com os pontos de vista para refletir



Preguntas

¿Cuál es la hora del desayuno?

¿Qué es la lluvia?

¿Qué es un turista?

¿Qué idea tienes de Cristóbal Colón?

¿Qué es el verano?

¿Qué es para ti una vaca?

¿Qué es la enfermedad?

¿Qué te parece que una persona gane un millón de dólares y otra nada?

¿Qué es para ti el día?

¿Qué es para ti el color negro?

¿De qué raza eran Caín y Abel?

¿Quién fue la primera mujer

Los puntos de vista

Puntos de vista, 1

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

Puntos de vista, 2

Desde el punto de vista del Sur, el verano del Norte es invierno.

Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa.

Desde el punto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimónides y Paracelso, existía una enfermedad llamada indigestión, pero no existía una enfermedad llamada hambre.

Puntos de vista, 3

Desde el punto de vista de las estadísticas, si una persona recibe mil dólares y otra persona no recibe nada, cada una de esas dos personas aparece recibiendo quinientos dólares en el cómputo del ingreso per cápita.

Puntos de vista, 4

Desde el punto de vista del Oriente del mundo, el día de Occidente es la noche.

En la India, quienes llevan luto visten de blanco.

En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.

Según los viejos sabios de la región colombiana del Chocó, Adán y Eva eran negros, y negros eran sus hijos Caín y Abel. Cuando Caín mató a su hermano de un garrotazo, tronaron las iras de Dios. Ante las furias del Señor, el asesino palideció de culpa y de miedo, y tanto palideció que blanco quedó hasta el fin de sus días. Los blancos somos, todos, hijos de Caín.

Puntos de vista, 5

Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano?

Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla, ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie, y que Dios nunca le dijo «parirás con dolor y tu marido te dominará». Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa.

Adapt. de Eduardo Galeano: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid, Siglo XXI, 1998

Español A2

«El pueblo chino es laborioso e inteligente, gente hospitalaria y cortés que brinda toda su cultura a los visitantes que acuden al país, pero esta cortesía nada tiene que ver con la occidental, ya que es siempre muy ritual. Los chinos tienen costumbres muy peculiares: al saludarse no está bien visto besarse ni abrazarse, pues no expresan sus sentimientos en público.»

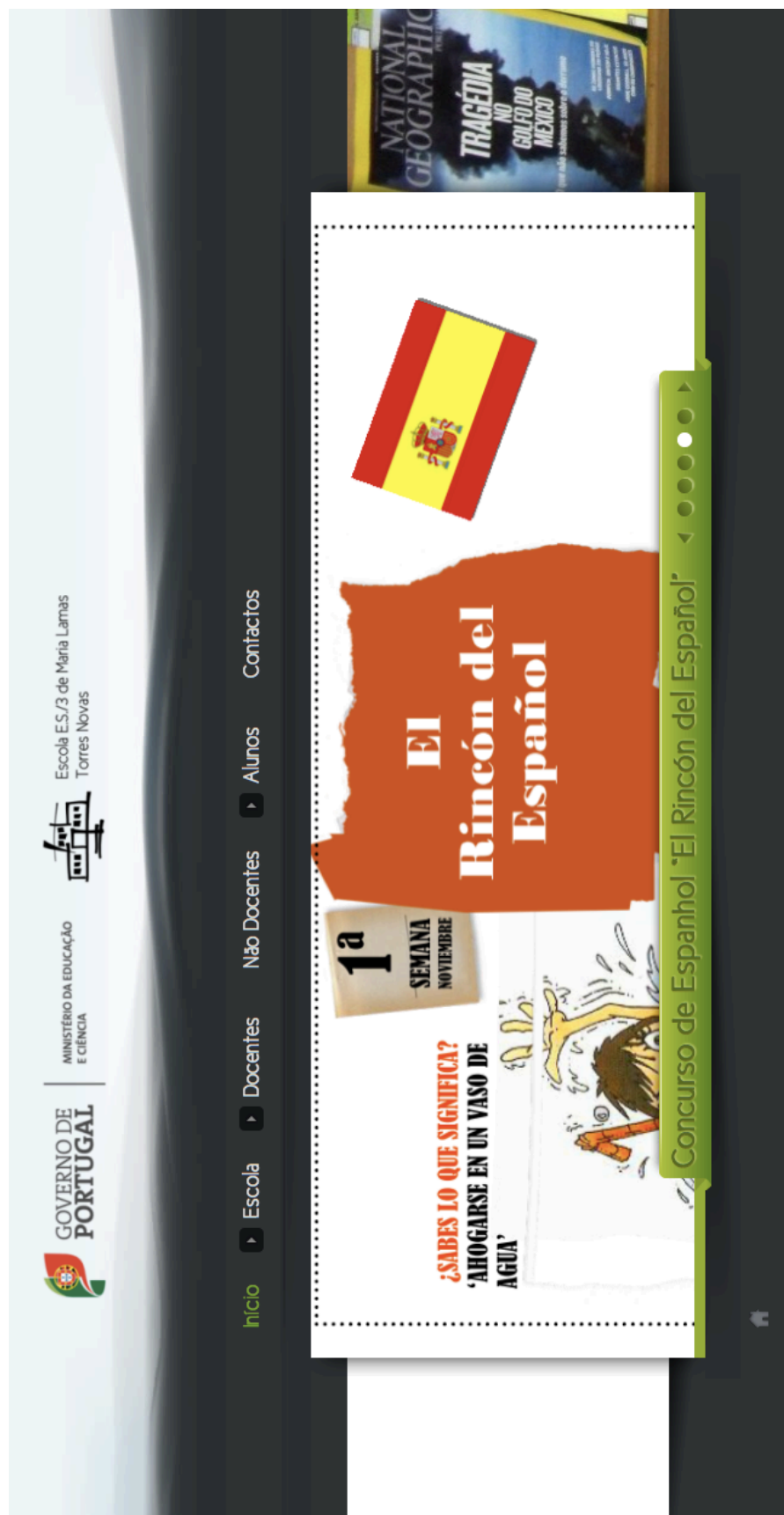
[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

¿Creéis que ese retrato refleja una imagen estereotipada de las gentes de ese país?

¿Creéis que existen rasgos de carácter o expresiones emocionales comunes a las gentes de vuestra propia cultura?

¿Creéis que hay culturas más próximas emocionalmente que otras? ¿Cuáles?



3a

SEMANA

ENERO

DICHOS

¿SABES LO QUE SIGNIFICA?

“CAER CHUZOS DE PUNTA”



EL RINCÓN DEL ESPAÑOL



FALSOS AMIGOS

ESPAÑOL ----> PORTUGUÉS

EXPRIMIR--> ESPREMER

EXQUISITO--> DELICIOSO

ESCOBA--> VASSOURA

COPPO --> FLOCO

POLVO--> PÓ

A- Con esta frase se indica que alguien siente mucho odio hacia otra persona y quiere vengarse de ella.

B- Llover mucho y muy fuerte

C- Caerse al suelo de bruces

Resposta: B

xxviii



San Valentín

El día de los enamorados

14 de febrero

Origen de San Valentín

El 14 de Febrero de todos los años nos regalamos flores, cartas y otros gestos amorosos entre los más queridos, en honor a San Valentín. En España también se conoce a este día como el "Día de los Enamorados". Hay varias leyendas referentes a San Valentín, se dice por ejemplo que Valentín era un prisionero que se enamoró de la hija del carcelero, y el día de su ejecución, le mandó una carta firmada "de tu Valentín", palabras que todavía se utilizan el día de hoy para expresar el amor en el Día de San Valentín. Los más probable es que nunca averigüemos la verdadera historia relacionada con San Valentín, pero aun así, Febrero ha sido siempre el mes del amor

Tradiciones en San Valentín

Según el país, se mantienen unas costumbres o tradiciones distintas durante el **Día de los Enamorados**, así es curioso comprobar las diferencias entre los regalos que se acostumbra a dar en las diversas partes del mundo donde ha cuajado esta celebración del amor.



Por ejemplo, en países como Gran Bretaña o Italia existe una tradición muy curiosa entre las mujeres: al amanecer del **Día de San Valentín**, las mujeres casaderas se asoman a su ventana y esperan que pase un hombre ya que, si esto sucede, la tradición dice que será el hombre con el que se casarán. Aunque parezca un poco absurda, es una tradición curiosa y muchas de las chicas la siguen "por si acaso...".

También en algunas zonas de Inglaterra es costumbre elaborar panecillos especiales de semillas, con ciruelas o pasas. En Italia van un poco más allá y preparan copiosos banquetes para toda la familia. Una costumbre curiosa que tienen en Dinamarca es la de regalar flores prensadas, normalmente de color blanco, para simular que son gotas de nieve. Contrasta bastante con la tradición que tienen en Gales, donde se regalan cucharas de madera talladas con las palabras "Libera mi corazón".

En la Edad Media, los nombres de las mujeres a quien se amaba eran cosidas en las mangas de los hombres como muestra de su amor. Algo curioso pasa actualmente en Japón, donde en **San Valentín** los jóvenes enamorados se dirigen al monte Fuji para tocar la "Campana del Amor" tres ocasiones mientras dicen el nombre de su pareja, creyendo que de esta forma su relación se volverá más fuerte.



CICLO DE CINEMA ESPAÑOL

Jue. 26 Abril Volver M/16 * Drama* 2006		Jue. 17 Mayo Mar Adentro M/16 * Drama* 2004	
Jue. 03 Mayo El Secreto de sus Ojos M/16 * Thriller* 2009		Jue. 31 Mayo El Hijo de la Novia M/16 * Comedia* 2001	

FECHA ABRIL/MAYO	ORGANIZACIÓN NUCLEO DE ESTÁGIO DE ESPANHOL	HORA 15H30	 Escola Secundária com 3º Ciclo Maria Torres Novas
----------------------------	--	----------------------	--